Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270797
Centre d'intérêt: 750

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique. Service du préscolaire et du primaire.

Mise à l'essai de la version préliminaire du programme d'études d'anglais langue seconde, au primaire : rapport d'évaluation / [Direction générale du développement pédagogique, Service du préscolaire et du primaire]. -- [Québec] : Direction générale du développement pédagogique, 1982.
iii, 100 p. : graph. ; 28 cm. -- (Document d'information / Direction générale du développement pédagogique du Québec)

Comprend du texte en anglais. Code: 16-2204-03. Bibliogr.: p. 99-100.

ISBN 2-550-05309-5

Cote Dewey: 372.6'52/03m Cote LC: LB/1575.5/.C38

Descripteur(s): *Anglais (Langue) *Langue seconde *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Attitude de l'enseignant *Attitude de l'étudiant *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Le rapport rend compte de l'expérimentation, dans leur version préliminaire, du programme d'anglais, langue seconde, du primaire et de l'appareil pédagogique qui l'actualise. Il s'agissait de déterminer: 1. la pertinence des orientations et du contenu du nouveau programme; 2. l'adéquation de l'appareil pédagogique au programme et à la clientèle; 3. les réactions des utilisateurs, enseignants et élèves; 4. les répercussions sur la performance scolaire de la pédagogie mise en jeu par le programme. Rappelons que le nouveau programme repose sur une approche communicative: il retient des objectifs de communication, exprimés en termes notionels-fonctionnels mais, au plan des contenus, il laisse place à des activités de type structural.

La mise à l'essai a eu lieu de septembre 1979 à janvier 1980, dans les écoles de quatorze commissions scolaires réparties dans six régions administratives, auprès de groupes d'élèves de quatrième année et de leurs enseignants. Les résultats recueillis sont de trois types: 1. observation des comportements en classe à l'aide d'une grille d'observation; 2. examen des réactions des enseignants à partir de leurs réponses à deux questionnaires et des réactions des élèves à partir des résultats d'un test d'attitude; 3. analyse de la performance des élèves mesurée par une batterie de tests (les élèves sont comparés à des groupes-témoins).

Malgré certaines critiques quant au matériel didactique utilisé et à la démarche pédagogique, les enseignants expriment un degré de satisfaction relativement élevé. De même, l'attitude des élèves ne semble pas avoir été influencée négativement par le nouveau programme. Les tests ne permettent pas de départager nettement les progrès des

groupes expérimentaux et des groupes-témoins; les résultats des groupes expérimentaux sont toutefois supérieurs au plan de l'expression orale. Bien que les données ne soient pas entièrement probantes, elles confirment les orientations générales des concepteurs du programme.

---

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

---

E D U Q 8270797

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
**Direction générale**
**du développement pédagogique**

16 – 2204 – 03

# DOCUMENT D'INFORMATION

## MISE À L'ESSAI DE LA VERSION PRÉLIMINAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES D'ANGLAIS LANGUE SECONDE, AU PRIMAIRE RAPPORT D'ÉVALUATION

**Direction des programmes**
**Service du préscolaire et du primaire**

**Juillet 1982**

E D U Q 8270797

# MISE À L'ESSAI DE LA VERSION PRÉLIMINAIRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES D'ANGLAIS LANGUE SECONDE, AU PRIMAIRE RAPPORT D'ÉVALUATION

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2 – 550 – 05309 – 5

Dépôt légal – troisième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

## REMERCIEMENTS

La mise à l'essai n'aurait pas pu être entreprise sans le concours et la collaboration de personnes qui ont à coeur l'avancement de l'enseignement des langues secondes: enseignants qui y ont investi toute leur compétence, leur enthousiasme et leur dévouement, conseillers pédagogiques qui se sont prêtés, de bonne grâce, à de fastidieuses périodes d'observation, concepteurs d'instruments pédagogiques et d'évaluation qui se sont livrés à une course contre la montre, responsables de l'évaluation des élèves qui ont mis en place tout l'appareil statistique, personnes-ressources qui ont fourni patiemment leurs conseils. Toutes les personnes, nommément désignées à l'annexe 3, voudront bien trouver ici le témoignage de notre reconnaissance et l'expression de nos vifs remerciements. Notre reconnaissance s'adresse également aux commissions scolaires qui ont volontiers accepté que la mise à l'essai se déroule chez elles et qui en ont facilité les aménagements.

Une opération de cette envergure n'aurait pu se réaliser sans l'appui et la confiance témoignés par le directeur des programmes du pré-scolaire et du primaire, M. Raymond-Marie Lefrançois, du directeur général de la Direction générale du développement pédagogique, M. Roger Thériault, et de l'implication de Mme Solange Paquet de la Direction de l'évaluation pédagogique et de M. Benoit Benham de la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes qui ont coordonné les diverses étapes d'évaluation.

Le travail acharné et la collaboration constante des membres de l'équipe, messieurs Jonathan Munro Jones, Robert Dunn et Richard Bastien méritent une mention toute particulière; nos remerciements s'adressent de plus à M. Marcel Danan à qui nous devons la version finale de ce rapport.

Lorraine Malenfant Loiselle

30 septembre 1981

TABLE DES MATIERES

PAGE

REMERCIEMENTS ..... 1

INTRODUCTION ..... 1

1. RAISON DE LA MISE A L'ESSAI ..... 2

1.1 Pertinence des orientations et du contenu du programme ..... 2
1.2 Adéquation de l'appareil pédagogique ..... 4
1.3 Réactions des utilisateurs et performance des élèves ..... 4

2. L'OBJET DE LA MISE A L'ESSAI ..... 5

3. LES LIMITES DE LA MISE A L'ESSAI ..... 6

4. PLAN DU RAPPORT ..... 7

CHAPITRE I

LA PREPARATION DE LA MISE A L'ESSAI ..... 11

1. CHOIX DE PARTICIPANTS ..... 11

1.1 Les élèves ..... 11
1.2 Les enseignants ..... 12
1.3 Le personnel d'encadrement ..... 13

2. ELABORATION DE L'APPAREIL PEDAGOGIQUE ..... 14

3. INSTRUMENTS D'OBSERVATION ET D'EVALUATION ..... 15

3.1 La grille d'observation ..... 15
3.2 Questionnaires d'évaluation des unités d'enseignement ..... 15
3.3 Tests ..... 16

3.3.1 Les tests de performance ..... 16
3.3.2 Le test d'attitude ..... 17

4. SESSIONS DE FORMATION ET D'INFORMATION ..... 18

CHAPITRE II

LE DEROULEMENT DES OPERATIONS DE LA MISE A L'ESSAI ..... 23

1. PRE-EVALUATION DES ELEVES ..... 23

2. LES OBSERVATIONS EN SALLE DE CLASSE ..... 23

2.1 Administration de la première partie de la grille (code sheet 1) ..... 24

PAGE

2.2 Administration de la deuxième partie de la grille (code sheet 2)..... 24

3. L'EVALUATION DES UNITES D'ENSEIGNEMENT..... 25

4. POST-EVALUATION DES ELEVES..... 26

5. COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNEES..... 26

CHAPITRE III

RESULTATS..... 31

SECTION I - LES OBSERVATIONS EN CLASSE..... 31

1. INTERACTIONS VERBALES EN SALLE DE CLASSE..... 32

1.1 Interactions d'ensemble..... 32

1.1.1 Interactions enseignants-élèves..... 34
1.1.2 Interactions enseignants-élèves..... 34
1.1.3 Interactions élèves-élèves..... 34

1.2 Interactions en langue anglaise..... 35
1.3 Commentaires..... 38

2. MODES DE CORRECTION DES ERREURS..... 40

3. STRATEGIES DE COMMUNICATION EMPLOYEES PAR LES ELEVES..... 42

4. LE CARACTERE AUTHENTIQUE DE LA COMMUNICATION EN SALLE DE CLASSE..... 45

SECTION II - LES REACTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES..... 49

1. EVALUATION DES UNITES D'ENSEIGNEMENT..... 49

1.1 Degré de satisfaction au regard des unités d'enseignement..... 49
1.2 Caractérisation des unités d'enseignement..... 53

2. ATTITUDE DES ELEVES..... 57

SECTION III - LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES..... 61

1. RENDEMENT SCOLAIRE..... 61

2. COMPREHENSION GENERALE DE L'ANGLAIS ORAL ET EXPRESSION ORALE..... 63

PAGE

CONCLUSION..... 69

ANNEXE I - Grille d'observation..... 75

ANNEXE II - Questionnaires d'évaluation des unités d'enseignement..... 83

ANNEXE III - Participants à la mise à l'essai..... 89

ANNEXE IV - Tableaux 13, 14, 15, 16..... 93

BIBLIOGRAPHIE..... 99

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I..... 13
2..... 33
3..... 35
4..... 37
5..... 41
6..... 44
7..... 46
8..... 51
9..... 55
10..... 58
11..... 62
12..... 64

## INTRODUCTION

La version préliminaire du programme[1] d'études d'anglais, langue seconde, du primaire et l'appareil pédagogique[2] qui l'actualise ont fait l'objet d'une mise à l'essai de cinq mois, de septembre 1979 à janvier 1980. La mise à l'essai a été effectuée dans les écoles de quatorze commissions scolaires réparties dans six régions administratives auprès de groupes d'élèves de 4ième année et de leurs enseignants.

Le présent rapport se propose d'en rendre compte.

---

(1) Toute mention "programme" ou "nouveau programme" dans ce document se réfère uniquement à la version préliminaire. La version finale est le résultat de plusieurs révisions qui ont tenu compte des enseignements de la mise à l'essai. Selon le contexte les deux termes peuvent inclure l'appareil pédagogique.

(2) On entend par appareil pédagogique les activités d'apprentissage ainsi que la démarche, les procédés et le matériel didactique qui actualisent le contenu du programme et permettent d'en atteindre les objectifs.

NOTE: appareil: ensemble d'éléments qui concourent au même but en formant un tout (Robert)

## 1. RAISONS DE LA MISE A L'ESSAI

La décision d'entreprendre la mise à l'essai du nouveau programme a été motivé par les préoccupations suivantes:

- la pertinence des orientations et du contenu du nouveau programme;
- l'adéquation de l'appareil pédagogique au programme et la clientèle;
- les réactions des utilisateurs, enseignants et élèves: les premiers, pour ce qui est de leur adhésion à des conceptions et à des pratiques pédagogiques nouvelles; les seconds, en ce qui a trait à leur attitude vis-à-vis de la langue seconde;
- enfin, les répercussions, sur la performance scolaire, de la pédagogie mise en jeu par le nouveau programme.

### 1.1 Pertinence des orientations et du contenu du programme

L'élaboration du nouveau programme d'études d'anglais langue seconde du primaire posait, dès le départ, le problème du choix des conceptions théoriques et pédagogiques qui devaient gouverner la sélection des objectifs et des contenus: soit s'en tenir à l'approche structurale et béhavioriste dont on savait les faiblesses, soit s'engager dans de nouvelles voies dont on ne connaissait pas très bien l'issue.

Depuis une dizaine d'années, avec l'apport de disciplines comme la psycholinguistique et la sociolinguistique, la compétence de communication, que n'assuraient pas les méthodes courantes d'enseignement, est devenue le point focal de la pédagogie des langues secondes et son objectifs ultime.

Fondés sur une approche notionnelle-fonctionnelle, plusieurs syllabus visant l'acquisition d'habiletés de communication dans la langue seconde se sont développés depuis. Ceux-ci s'adressaient toutefois soit à des étudiants fréquentant le collège ou l'université (Findley, 1979; Johnson, 1976, 1977 b; Savignon, 1972) soit à des adultes appartenant à des catégories socio-professionnels bien circonscrites (Robinson, 1980; Mackay et Mountford 1978; Holden 1977).

Mais déjà de sérieuses réserves étaient émises (Johnson, 1977 a, 1978; Morrow, 1978; Stratton, 1977) sur l'à-propos d'une telle approche à servir l'apprentissage de jeunes débutants pour lesquels ont préférait un enseignement de type structural-situationnel (Yalden, 1980; Johnson, 1978), lequel pourrait cependant poursuivre quelques objectifs de communication.

Le concepteurs du programme, en consultation avec plusieurs spécialistes du domaine, ont opté pour une position médiane, éclectique: l'approche communicative (O'Neill, 1977). Le nouveau programme retient donc des objectifs de communication, exprimés en termes notionnels-fonctionnels mais, au plan des contenus, il laisse place à des activités de type structural.

Les objectifs et les contenus ont par ailleurs été établis en tenant compte des intérêts et des besoins langagiers des élèves de 9 à 11 ans qu'une recherche (Malenfant-Loiselle et Jones, 1978), portant sur toutes les régions du Québec, avait permis de révéler.

Le nouveau programme, une fois élaboré, c'est-à-dire des objectifs définis et ordonnés, les notions et les fonctions décrites,

le contenu grammatical et lexical établi, le problème de son actualisation en actes pédagogiques demeurait entier.

## 1.2 Adéquation de l'appareil pédagogique

En adoptant une nouvelle approche, le programme d'études d'anglais langue seconde du primaire remettait en question les procédés pédagogiques répandus dans le système scolaire et le matériel didactique en usage.

L'utilisation ou l'adaptation d'instruments déjà développés, en conformité avec l'approche communicative, n'était guère envisageable car ils étaient spécifiquement conçus pour des adolescents ou des adultes, souvent d'un niveau avancé, et ne pouvaient par conséquent convenir à de jeunes débutants. Dans ces conditions, les concepteurs ont dû innover et, avec la collaboration d'un comité de production, ils ont élaboré un appareil pédagogique destiné à traduire dans la pratique un certain nombre d'objectifs et une partie du contenu du programme. C'est ainsi qu'un recueuil d'activités, comprenant des notes et des conseils méthodologiques, a été produit. Le recueil, divisé en huit unités d'enseignement couvre la moitié du programme de 4ième année et les activités qu'il propose peuvent occuper une période minimale de cinq mois de la grille-horaire établie. Un matériel didactique a également été conçu pour accompagner le recueil d'activités.

## 1.3 Réactions des utilisateurs et performance des élèves

La construction d'un appareil pédagogique ne permettait pas de lever une inconnue d'importance: l'épreuve de la salle de classe.

Pour ce qui est des enseignants, déjà formés à des méthodes de travail et habitués à leurs propres pratiques pédagogiques, il n'était pas sûr qu'ils adhèrent à l'approche, au matériel pédagogique qu'on leur proposait, non plus qu'ils puissent les mettre en application. Quant aux élèves, il convenait de s'assurer que les activités qu'ils allaient entreprendre contribuent à leurs apprentissages et au développement d'attitudes favorables.

En somme, un programme basé sur une nouvelle approche, un appareil pédagogique inédit, des réactions non-éprouvées de la part des enseignants et des élèves, constituaient autant de raisons qui justifiaient - avant de procéder à une implantation générale du programme - une mise à l'essai dans un cadre restreint auprès d'une clientèle en nombre limité.

## 2. L'OBJET DE LA MISE A L'ESSAI

L'objet premier de la mise à l'essai était d'apporter sinon des réponses, du moins des éléments d'appréciation, face aux interrogations de départ. Plus précisément, l'on s'est posé les trois questions suivantes:

- les comportements observables des enseignants et des élèves représentaient-ils les manifestations attendues de l'approche pédagogique envisagée par le nouveau programme?
- les enseignants pouvaient-ils accepter les conceptions pédagogiques qui leur étaient proposées et modifier leur pratique en conséquence?
- la performance scolaire et l'attitude des élèves étaient-elles affectées favorablement ou non?

Comme second objet, l'on attendait de la mise à l'essai, d'une part qu'elle fournisse aux concepteurs suffisamment de renseignements pour leurs permettre soit de réorienter le programme soit d'en faire la révision, d'autre part qu'elle leur procure le matériau de base à la préparation du guide pédagogique qui doit accompagner le programme.

## 3. LES LIMITES DE LA MISE A L'ESSAI

La mise à l'essai a consisté en l'étude comparative d'observations, d'opinions, de performances résultant de l'application de deux traitements pédagogiques qualifiés l'un de nouveau, l'autre d'ancien. Il faut entendre par traitement pédagogique un ensemble enchevêtré de facteurs qui relèvent du programme d'études, de l'appareil (activités, démarche, procédés et matériel didactiques) et du régime pédagogique et qui est influencé par des variables telles que la compétence des enseignants, l'environnement linguistique, le quotient intellectuel des élèves, leur niveau socio-économique, voire même l'heure de la journée à laquelle se donne le cours d'anglais. Il n'était pas possible de contrôler ces variables pas plus qu'il n'était possible d'obtenir des instruments validés pour servir les fins de la mise à l'essai. Celle-ci ne prétend donc pas au statut d'étude ou de recherche scientifique. Tout au plus faut-il la considérer comme une expérience sur le terrain qui s'est inscrite dans un cadre qu'on a voulu suffisamment représentatif des conditions dans lesquelles l'enseignement de l'anglais langue seconde est dispensé dans les écoles primaires du Québec.

## 4. PLAN DU RAPPORT

Le présent rapport est divisé en trois chapitres. Le premier fait état de la préparation de la mise à l'essai, le deuxième rend compte du déroulement des opérations de la mise à l'essai. Le troisième, consacré aux résultats, comprend trois sections: la première a trait aux observations des comportements en salle de classe, la seconde rapporte les réactions des enseignants à partir de leurs réponses à deux questionnaires et celles des élèves inférées par les résultats à un test d'attitude, la troisième est constituée par l'analyse de la performance des élèves mesurée par une batterie de tests.

# CHAPITRE PREMIER

## LA PREPARATION DE LA MISE A L'ESSAI

La préparation de la mise à l'essai a consisté à faire le choix des participants, à procéder à l'élaboration de l'appareil pédagogique et des instruments d'observation et d'évaluation, à tenir des sessions de formation et d'information sur le déroulement de la mise à l'essai.

### 1. CHOIX DES PARTICIPANTS

#### 1.1 Les élèves

La sélection des élèves qui ont participé à la mise à l'essai a été faite à partir des trois critères suivants:

- être francophone,
- appartenir à des classes où l'enseignement de l'anglais débute en quatrième année,
- recevoir l'enseignement de l'anglais à raison de 120 minutes par semaine[1] réparties en trois périodes de 40 minutes.

Au total, 636 élèves de quatrième année du primaire ont été retenus. Ils ont par la suite été divisés en deux cohortes dont le nombre de groupes a varié suivant les phases de la mise à l'essai. Les groupes de chacune des cohortes ont été jumelés de manière à tenir compte, sur une base empirique, des variables suivantes:

---

(1) Ce critère n'a pas pu être entièrement respecté.

. le niveau socio-économique,

. l'environnement linguistique,

. la formation de l'expérience des enseignants ainsi que leur compétance à communiquer dans la langue seconde,

. la diversité régionale

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, devait être dispensé selon le nouveau traitement aux élèves de la première cohorte que l'on désignera par "groupes expérimentaux" et selon l'ancien traitement aux élèves de la deuxième cohorte, les groupes-témoins.

1.2 Les enseignants

La désignation de groupes expérimentaux d'une part, des groupes-témoins de l'autre, a été effectuée de manière que la compétence professionnelle des enseignants ne puisse avoir une influence déterminante sur les résultats de la mise à l'essai. Dans la mesure du possible, l'on a fait en sorte que le portrait global des enseignants expérimentaux soit comparable à celui des enseignants des groupes-témoins: il a été tenu compte du nombre d'années de scolarité, du nombre d'années d'expérience de l'enseignement de la langue seconde ainsi que du niveau de connaissance de l'anglais mesuré par des tests pertinents.

La distribution des enseignants selon les caractéristiques ci-haut mentionnées figure au tableau 1 ci-après:

TABLEAU I

Distribution des enseignants des groupes expérimentaux et des groupes-témoins

| | Années de scolarité | | | Expérience de l'enseignement de l'anglais langue seconde | | | Maîtrise de la langue seconde (1) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | - 15 | 15-16 | 17 + | 0-2 | 3-5 | 5 + | faible | moyenne | bonne |
| Groupes expérimentaux | 2 | 5(2) | 0 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| Groupes témoins | 2 | 2(3) | 3 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Total | 4 | 7 | 3 | 3 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 |

1.3 Le personnel d'encadrement

Trois concepteurs du programme et onze conseillers pédagogiques appartenant aux commissions scolaires qui ont accepté de faire partie de la mise à l'essai ont formé le personnel d'encadrement.

Les rôles suivants leur ont été attribués:

. mettre en place les conditions matérielles de la mise à l'essai et veiller à son bon déroulement;

. administrer les instruments d'évaluation et les acheminer au responsable de l'évaluation;

(1) Menée par des tests standardisés

(2) Etant deux possédant un certificat de l'enseignement d'anglais langue seconde

(3) Les deux possédant un certificat de l'enseignement d'anglais langue seconde

. agir en tant qu'observateur en informant des comportements et des réactions des enseignants et des élèves pendant la mise à l'essai.

## 2. ELABORATION DE L'APPAREIL PEDAGOGIQUE

L'élaboration de l'appareil pédagogique a mobilisé deux équipes de production:

- une première équipe a conçu les huit unités d'enseignement et les notes méthodologiques d'application dont il a déjà fait mention;
- une seconde équipe a produit le matériel didactique d'accompagnement composé de:
  - . cinq contes oraux sur diaporama,
  - . quinze chansons sur bande magnétique,
  - . marionnettes
  - . illustration en couleur,
  - . cartes-éclairs,
  - . jetons, dés, jeu de cartes.

Ce matériel, ainsi que le recueil d'activités, était destiné aux enseignants et aux élèves des groupes expérimentaux. Pour ce qui est des groupes-témoins, six d'entre-eux ont utilisé un ensemble didactique inspiré des principes structuralistes et behavioristes largement répandus dans le système scolaire québécois. Le septième groupe a utilisé un matériel pédagogique élaboré à partir des mêmes principes mais qui était introduit pour la première fois dans la commission scolaire. L'expérimentation de ce matériel a été incluse dans la mise à l'essai pour tenter d'apprécier la mesure dans laquelle l'effet de nouveauté pouvait influer sur les résultats des élèves. Des ajustements ont été

faits pour établir une équivalence entre les unités d'enseignements des différents matériels.

## 3. INSTRUMENTS D'OBSERVATION ET D'EVALUATION

Trois types d'instruments ont été élaborés pour permettre de recueillir les données pertinentes à la mise à l'essai.

### 3.1 La grille d'observation (Annexe I)

La grille d'observation était destinée à mesurer les fréquences des quatre types de comportements observables suivants:

- les interactions verbales (speaking patterns), leurs rapports, c'est-à-dire selon l'interlocuteur qui prend la parole et l'indentité de l'interlocuteur, ainsi que la langue utilisée (français ou anglais);
- les modes de correction (correction patterns), c'est-à-dire, les techniques qu'emploie le professeur pour corriger les erreurs des élèves;
- les différentes stratégies (student attempts to express himself) que peut employer l'élève lorsqu'il tente de s'exprimer en langue seconde;
- le caractère plus ou moins authentique de la communication (language use) en salle de classe que les activités d'apprentissage permettent d'établir.

### 3.2 Questionnaires d'évaluation des unités d'enseignement (Annexe 2)

Deux questionnaires destinés à obtenir une évaluation de chacune des unités d'enseignement, autant celle des groupes expérimentaux que celles des groupes-témoins, ont été élaborés.

. le permier (voir annexe 2) a pris la forme d'un questionnaire. Par ce moyen, l'on a voulu mesurer le degré de satisfaction éprouvée par les enseignants une fois employé l'appareil pédagogique mis en jeu dans chacune des unités d'enseignement. Sur une échelle à cinq degrés, les enseignants ont eu à exprimer leurs opinions sur 8 énoncés relatifs, notamment, à la précision des objectifs, à la démarche pédagogique, à la qualité et à la quantité du matériel didactique ainsi qu'à leur goût et à leur aisance à procéder à l'enseignement de chaque unité.

. le second (voir annexe 3), destiné aux observateurs et aux enseignants, visait à apprécier si les activités proposées dans chacune des unités d'enseignement répondaient aux conceptions théoriques et pédagogiques qui avaient présidé à l'élaboration du nouveau programme. Sept activités représentatives du nouveau et de l'ancien traitement devaient être évaluées à partir de 12 critères caractéristiques des conceptions ci-haut mentionnées.

## 3.3 Tests

Une batterie de cinq tests de performance en anglais langue seconde élaborée et un test d'attitude a fait l'objet d'une adaptation pertinente à la clientèle visée.

### 3.3.1 Les tests de performance

La batterie de tests comprenait:

. trois tests de rendement (T1, T2, T3) dont les items ont été construits à partir des objectifs et du contenu linguistique compris dans les unités d'enseignement correspondant respectivement au nouveau et à l'ancien traitement. Les deux tests relatifs à l'ancien traitement étaient composés de 36 items répartis en 3 catégories: compréhension d'énoncés, compréhension de courts textes et de dialogues, mises en situation. Le test de rendement du nouveau traitement comprenait 42 items appartenant aux catégories suivantes: compréhension d'énoncés, mises en situation, compréhension écrite, expression écrite.

. un test de compréhension générale (TG)

Il s'agit d'un test de compréhension orale dont les items ont été construits à partir d'un corpus de la langue anglaise approprié à l'âge de la clientèle visée. Le test était composé de 46 items formant trois catégories: compréhension d'énoncés, compréhension de courts dialogues, mises en situation.

. Un test d'expression orale (TE)

Ce test visait à mesurer une compétence générale de communication en langue anglaise. Administré sous la forme d'interview avec chacun des élèves, il comprenait 34 items pondérés de la manière suivante:

- 12 items visant à obtenir une réaction verbale ou non verbale de l'élève à une sollicitation de l'interviewer. Selon le caractère approprié ou non de la réaction, le score attribué à chaque élève était de 0 ou de 1;

- 22 items visant à obtenir une réaction verbale de l'élève.

  Une note de 0 à 4 était attribuée aux réponses de chacun des élèves à partir de l'échelle suivante:

  0 = pas de réponse ou réponse non appropriée.

  1 = réaction non verbale appropriée ou réponse pertinente en français.

  2 = réponse appropriée, non grammaticalement correcte.

  3 = réponse appropriée, grammaticalement correcte.

  4 = réponse appropriée, grammaticalement correcte et éléments phonologiques parfaits.

### 3.3.2 Le test d'attitude

Pour mesurer l'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais une adaptation du test développé par Gardner et Smythe (1975) a été faite par Hamers et Anglejean (1980) pour les besoins de la mise à l'essai. Le test, composé de 33 items, visait à obtenir une mesure des facteurs suivants:

- anxiété dans la salle de classe
- attitude face à l'apprentissage de l'anglais
- attitude face au cours d'anglais
- attitude face à la langue étrangère
- orientation intégrationnelle de l'attitude
- orientation instrumentale de l'attitude.

## 4. SESSIONS DE FORMATION ET D'INFORMATION

Une session de formation de cinq jours a été organisée à l'intention des enseignants faisant partie des groupes expérimentaux.

L'objet de la session était:

- de les sensibiliser aux objectifs et au contenu du nouveau programme
- de leur fournir les instructions méthodologiques pertinentes à l'approche retenue par le nouveau programme, c'est-à-dire à la mise en oeuvre du nouveau traitement
- les entrainer à conduire les activités préconisées dans les unités d'enseignement, à en respecter les différentes séquences et à utiliser le matériel didactique fourni.

Le personnel d'encadrement affecté aux groupes expérimentaux a participé à cette session.

Pour éviter tout effet de contamination, aucune rencontre n'a été organisée à l'intention des enseignants appartenant aux groupes-témoins. Ceux-ci devaient ne rien changer à leur manière d'enseigner et procéder selon la méthodologie pertinente aux appareils pédagogiques

qu'ils employaient. Par contre, une session d'information a réuni le personnel d'encadrement qui leur était affecté dans le but de préciser le rôle de chacun, de prendre connaissance des instruments de la mise à l'essai et particulièrement de se familiariser avec l'utilisation de la grille d'observation. Ces mêmes informations avaient été au préalable fournies au personnel d'encadrement des groupes expérimentaux.

# CHAPITRE DEUXIEME

## LE DEROULEMENT DES OPERATIONS DE LA MISE A L'ESSAI

En pratique, la mise à l'essai a comporté cinq séries d'opérations: la pré-évaluation des élèves, les observations en salle de classe, l'évaluation des unités d'enseignement, la post-évaluation des élèves, le traitement et l'analyse des données collectées.

### 1. PRE-EVALUATION DES ELEVES

Les deux premières semaines de la mise à l'essai ont été entrecoupées par l'administration de la batterie de cinq tests de performance à l'ensemble des élèves de groupes expérimentaux et des groupes-témoins. Cette opération avait pour but de déterminer le degré des connaissances de l'anglais au tout début de l'apprentissage. L'influence des deux traitements pédagogiques devant se manifester en termes d'écarts entre les scores obtenus au commencement et à la fin des activités d'apprentissage accomplies pendant la mise à l'essai, les résultats aux tests de performance formaient la base initiale de comparaison.

### 2. LES OBSERVATIONS EN SALLE DE CLASSE

Cette opération s'est prolongée durant les cinq mois de la mise à l'essai. Toutes les deux semaines, les observateurs de chacun des groupes assistaient au cours d'anglais et relevaient la fréquence des comportements manifestés par les enseignants et les élèves, et figu-

rant sur la grille d'observation. Une même série de comportements a fait l'objet de quatre observations. Pour des raisons de commodité, la grille d'observation a été divisée en deux parties (code sheet 1 et code sheet 2).

2.1 Administration de la première partie de la grille (code sheet 1)

Les semaines 2-4 et 10-12, à compter du début de la mise à l'essai, les observateurs administraient la première partie de la grille: cinq minutes après le début du cours et ce, pendant 6 minutes, chaque observateur notait, à des intervalles de 3 secondes, la fréquence des interactions verbales en salle de classe en indiquant l'interlocuteur qui prenait la parole (enseignant (P) ou l'élève (E)), la direction de l'interaction, c'est-à-dire à qui l'interlocuteur s'adressait (P ou E selon le cas) et la langue utilisée lors de l'interaction (français ou anglais). Après cinq minutes de pause, et toujours pendant 6 minutes, il procédait à un deuxième type d'observation: il notait la fréquence des différents modes de correction utilisés par les enseignants: non-correction, correction simple, immédiate ou retardée, correction à l'aide d'un contexte nouveau, immédiate ou retardée, exigence de la répétition par l'élève du mot ou de l'expression correcte. Cette série d'observations était suivie, après une pause de cinq minutes, d'un deuxième relevé, pendant 6 minutes, de la fréquence des interactions verbales.

2.2 Administration de la deuxième partie de la grille (code sheet 2)

Les semaines 6-8 et 14-16, les observateurs utilisaient la deuxième partie de la grille. Les temps de pause étant les mêmes, chaque observateur avait à noter la fréquence à laquelle les élèves faisaient appel à différentes stratégies de communication en lan-

gue anglaise: non-réponse ou réponse en français à la sollicitation du professeur ou d'un élève, commencement de réponse et message non terminé, commencement de réponse et message complété en utilisant soit le français, soit un gallicisme, soit la mimique ou le geste. Le dernier point d'attention auquel devrait se consacrer l'observateur consistait à noter, pendant quinze minutes, le caractère plus ou moins authentique de la communication (language use) selon que les interventions verbales de l'enseignant appellent, de la part de l'élève, une réponse plus ou moins prévisible (prédictability), laissent à l'élève le choix de sa réponse (choice) ou sollicitent chez l'élève le besoin d'obtenir de l'information supplémentaire (need to know). Enfin, l'observateur devait encore noter, pendant 6 minutes, la fréquence des modes de correction employés par l'enseignant.

Après chaque séance d'observation, les observateurs avaient à faire des commentaires ou des remarques qui permettaient de mieux situer les conditions et le contexte faisant l'objet d'attention, de signaler les difficultés qu'ils étaient à même de constater et d'apporter toute suggestion opportune. Des enregistrements sur bandes magnétiques ou magnétoscopiques ont été effectués une fois par mois lorsque les conditions matérielles le permettaient.

## 3. L'EVALUATION DES UNITES D'ENSEIGNEMENT

Il s'agit d'une opération, intercalée entre les observations, qui s'est déroulée au moment où chacun des groupes terminait une unité d'enseignement. Pour chacune des unités, les enseignants des groupes expérimantaux et des groupes témoins devaient faire la rétrospec-

tive et l'analyse de leurs activités et remplir les deux questionnaires d'évaluation du contenu de chacune des unités. Rappelons que le premier questionnaire avait trait au degré de satisfaction relatif à l'unité enseignée, le second consistait à caractériser les activités selon 12 critères représentatifs de l'approche retenue par le nouveau programme. Ce second questionnaire a également été rempli par les observateurs. Les uns et les autres étaient invités à y inscrire commentaires, remarques et suggestions pertinentes.

## 4. POST-EVALUATION DES ELEVES

A la fin de la période de la mise à l'essai, la même batterie de tests de performance a été administrée à nouveau aux élèves des groupes expérimentaux et des groupes-témoins afin de mesurer les progrès effectués depuis la période de mesure initiale. Le test qui a fait l'objet d'une pré-expérimentation n'étant pas prête au début de la mise à l'essai, celui-ci n'a été administré qu'une seule fois.

## 5. COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Les données relevées dans la grille d'observation et les questionnaires d'évaluation des unités d'enseignement ont été acheminées, au fur et à mesure qu'elles étaient disponibles, aux responsables de la mise à l'essai du ministère de l'Education. Pour en permettre une meilleure interprétation, une rencontre d'évaluation a réuni les enseignants des groupes expérimentaux et l'ensemble du personnel d'encadrement. Les données ont ensuite été compilées, regroupées et interprétées par les responsables de la mise à l'essai. Quant aux tests

d'attitude et de performance scolaire, une équipe de spécialistes a procédé à un traitement informatisé des données et a effectué une analyse de variance. Un rapport séparé rend compte de leur démarche. Le chapitre suivant rassemble les principaux résultats à la suite des différentes opérations de la mise à l'essai.

# CHAPITRE TROISIEME

# RESULTATS

Ce chapitre comprend trois sections où sont repris les résultats obtenus à l'aide des instruments de la mise à l'essai. La première section traite des observations en salle de classe; la seconde, des réactions des élèves et des enseignants; la troisième, de la performance scolaire des élèves.

## SECTION 1 - LES OBSERVATIONS EN SALLE DE CLASSE

Les résultats des observations en salle de classe ont été obtenus à partir du dépouillement des grilles d'observation provenant de 12 groupes, 6 groupes expérimentaux et 6 groupes-témoins. Le départ imprévu d'un enseignant a perturbé les séances d'observations et a entraîné l'élimination de son groupe et de son jumeau lors de la compilation des données.

Les observations en salle de classe ont porté, rappelons-le, sur quatre types de comportements à partir desquels les responsables de la mise à l'essai ont estimé pouvoir inférer l'impact pédagogique du nouveau traitement. Ce sont:

- les interactions verbales en salle de classe;
- les modes de correction des erreurs;
- les stratégies de communication employés par les élèves;
- le caractère authentique de la communication qui s'établit en salle de classe.

## 1. INTERACTIONS VERBALES EN SALLE DE CLASSE

Le relevé des interactions verbales en salle de classe a été effectué dans le but d'observer l'évolution du schéma des rapports verbaux entre maîtres et élèves d'une part, entre élèves entre eux, d'autre part, à la suite de l'introduction d'une pédagogie nouvelle de la langue seconde. L'on attendait des activités d'apprentissage, conçues pour les fins de la mise à l'essai, qu'elles fournissent à l'élève davantage l'occasion de s'exprimer et d'interagir avec ses pairs. Concrètement, l'on s'est demandé si le temps de parole occupé respectivement par les interactions de type P → E[1], E → P[2], et E → E[3] pouvait être partagé différemment dans le cas des groupes expérimentaux et dans celui des groupes-témoins.

### 1.1 Interactions d'ensemble

Les interactions d'ensemble sont consignés dans le tableau 2 qui reprend les fréquences absolues (nombre d'occurences) et relatives (pourcentage) relevées à quatre moments du déroulement de la mise à l'essai: les deux premiers au début (semaines 2 et 4), les deux seconds à la fin (semaines 10 et 12) des périodes d'observation.

---

1 L'enseignant s'adresse à un ou plusieurs élèves.

2 L'élève s'adresse à l'enseignant.

3 L'élève s'adresse à un ou à plusieurs autres élèves.

TABLEAU 2

Interactions verbales d'ensemble entre enseignants (P) et élèves (E) exprimés en fréquences absolues et relatives

| | Semaine 2 | | | | Semaine 4 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | |
| | N(1) | % | N(1) | % | N(1) | % | N(1) | % |
| Interaction P⟶E | 534 | 73 | 608 | 63 | 520 | 61 | 707 | 61 |
| Interaction E⟶P | 33 | 5 | 286 | 27 | 120 | 14 | 333 | 29 |
| Interaction E⟶E | 162 | 22 | 77 | 8 | 208 | 25 | 111 | 10 |
| TOTAL | 729 | 100 | 971 | 100 | 848 | 100 | 1151 | 100 |

| | Semaine 10 | | | | Semaine 12 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Interaction P⟶E | 263 | 54 | 490 | 63 | 467 | 49 | 460 | 65 |
| Interaction E⟶P | 136 | 28 | 239 | 31 | 302 | 33 | 215 | 30 |
| Interaction E⟶E | 86 | 18 | 51 | 6 | 165 | 18 | 36 | 5 |
| TOTAL | 485 | 100 | 780 | 100 | 934 | 100 | 711 | 100 |

(1) Nombre d'occurences

NOTE: le relevé des fréquences des groupes expérimentaux provient de l'observation de 6 enseignants et de 12 groupes d'élèves: 6 mêmes groupes les semaines 2 et 12, 6 autres groupes les semaines 4 et 10.

1.1.1 Interactions enseignants-élèves (P → E)

L'examen du tableau 2 fait nettement ressortir que la majorité du temps de parole en salle de classe est occupée par l'enseignant (P → E), qu'il s'agisse des groupes expérimentaux ou des groupes-témoins. Au plan évolutif, on peut cependant remarquer que la proportion des échanges verbaux entretenus par les enseignants des groupes expérimentaux marque une tendance à la baisse: elle représente 73% de l'ensemble des interactions verbales de la semaine 2, mais 50% de celles de la semaine 12. Chez les groupes-témoins, par contre, les interactions P → E sont relativement stables: elles varient de 61 à 65%.

1.1.2 Interactions enseignants-élèves (E → P)

Chez les groupes expérimentaux, les interactions E → P augmentent substantiellement entre le début et la fin des périodes d'observations. Elles passent, en effet, de 5 à 32% de l'ensemble des interactions qui se sont produites respectivement aux semaines 2 et 12. Chez les groupes-témoins, on n'observe pas de variations importantes: 27 à 31% du temps de parole est occupé par les élèves qui s'adressent à l'enseignant (E → P).

1.1.3 Interactions élèves-élèves (E → E)

Les interactions élèves-élèves ne semblent pas évoluer de façon marquée ni chez les groupes expérimentaux, ni chez les groupes-témoins. Cependant, la proportion des échanges verbaux des élèves entre eux est nettement plus importante chez les groupes expérimentaux (entre 18 et 25%) que chez les groupes-témoins (entre 5 et 10%).

## 1.2 Interactions en langue anglaise

Le tableau 3 ci-dessous présente les fréquences absolues et relatives des interactions en langue anglaise.

TABLEAU 3

Interactions en langue anglaise exprimées en fréquences absolues et relatives

| | Semaine 2 | | | | Semaine 4 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | |
| | N(1) | % | N(1) | % | N(1) | % | N(1) | % |
| Interaction P⟶E | 356 | 76 | 524 | 62 | 343 | 62 | 512 | 58 |
| Interaction E⟶P | 11 | 2 | 256 | 30 | 101 | 18 | 304 | 35 |
| Interaction E⟶E | 105 | 22 | 66 | 8 | 111 | 20 | 63 | 7 |
| TOTAL | 472 | 100 | 846 | 100 | 555 | 100 | 879 | 100 |

| | Semaine 10 | | | | Semaine 12 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | | Groupes Expérimentaux | | Groupes Témoins | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Interaction P⟶E | 188 | 54 | 355 | 58 | 373 | 56 | 249 | 61 |
| Interaction E⟶P | 105 | 31 | 217 | 35 | 190 | 29 | 140 | 34 |
| Interaction E⟶E | 51 | 15 | 46 | 7 | 97 | 15 | 19 | 5 |
| TOTAL | 344 | 100 | 618 | 100 | 660 | 100 | 408 | 100 |

(1) Nombre d'occurences

Tant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes-témoins, les interactions en anglais se font sous les mêmes rapports que les interactions d'ensemble. On peut noter que, sauf pour la dernière période d'observation, les interactions en anglais sont nettement plus nombreuses chez les groupes-témoins[1] que chez les groupes expérimentaux. Cette tendance est confirmée par le tableau 4 ci-dessous qui montre une proportion des interactions en anglais plus importante par rapport aux interactions d'ensemble parmi les groupes-témoins que parmi les groupes-témoins que parmi les groupes expérimentaux. Cette proportion marque une progression chez les groupes expérimentaux mais de manière plus accusée chez les enseignants (P → E) que chez les élèves (E → P et E → E).

---

(1) On s'explique assez mal la baisse des interactions, en anglais, des groupes-témoins lors de la dernière période d'observation. Quelques observateurs ont fait remarquer que les enseignants de ce groupes ont senti le besoin de recourir de plus en plus aux explications en français au fur et à mesure qu'augmentait la difficulté des notions et des structures enseignées.

TABLEAU 4

Proportion des interactions en anglais
par rapport aux interactions d'ensemble

| | Semaine 2 | | Semaine 4 | |
|---|---|---|---|---|
| | Groupes Expérimentaux | Groupes Témoins | Groupes Expérimentaux | Groupes Témoins |
| | % | % | % | % |
| Interaction P⟶E | 67 | 86 | 66 | 72 |
| Interaction E⟶P | 33 | 95 | 84 | 91 |
| Interaction E⟶E | 65 | 86 | 53 | 57 |
| TOTAL | 65 | 81 | 65 | 76 |

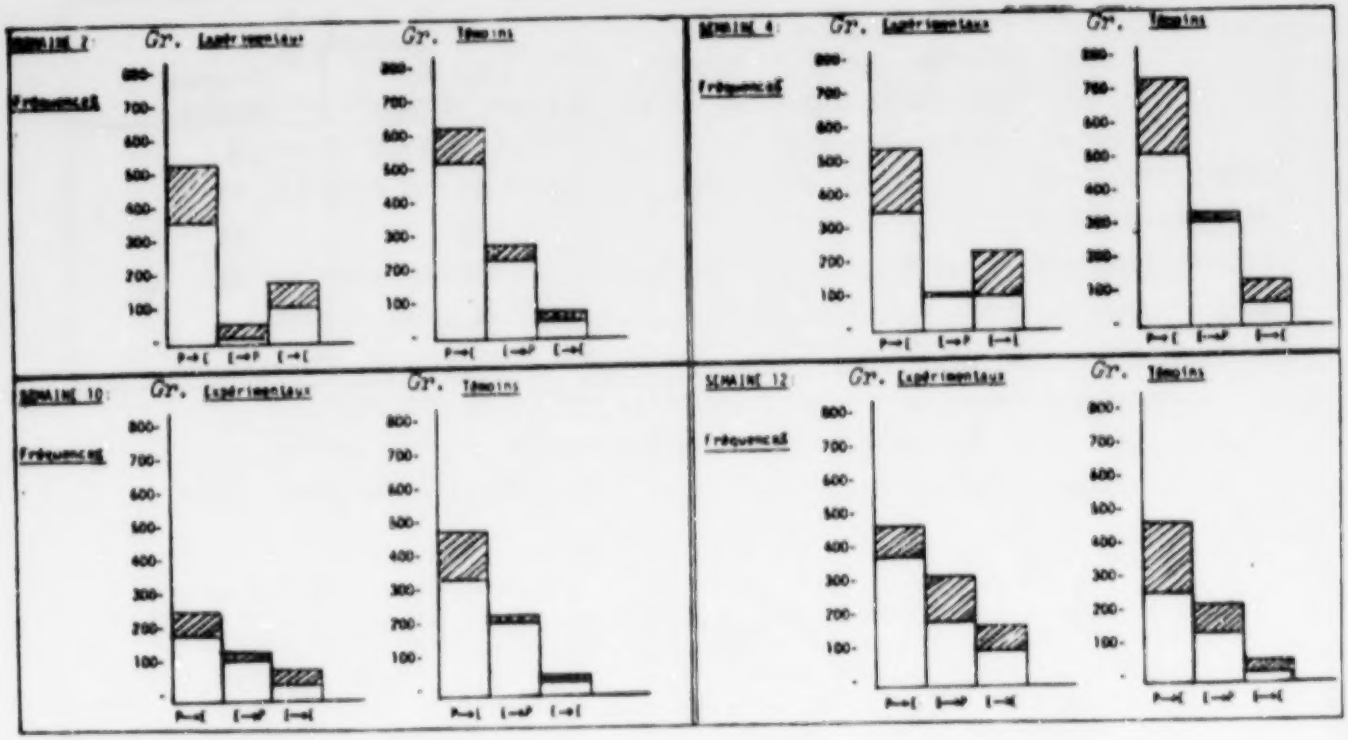
| | Semaine 10 | | Semaine 12 | |
|---|---|---|---|---|
| | Groupes Expérimentaux | Groupes Témoins | Groupes Expérimentaux | Groupes Témoins |
| | % | % | % | % |
| Interaction P⟶E | 72 | 72 | 80 | 54 |
| Interaction E⟶P | 77 | 91 | 63 | 65 |
| Interaction E⟶E | 58 | 90 | 59 | 53 |
| TOTAL | 71 | 79 | 71 | 57 |

## 1.3 Commentaires

Les interactions bien plus nombreuses en fréquences absolues parmi les groupes-témoins que parmi les groupes expérimentaux peuvent être attribuables à la proportion importante des activités d'écoute mises en jeu dans l'appareil pédagogique conçu à l'intention de ces derniers.

Dans l'ensemble, ainsi que l'illustre le graphique ci-après, le schéma général des rapports verbaux semble avoir évolué différemment chez les deux groupes.

Représentation graphique des interactions
en anglais et en français (fréquences absolues)



Les rapports en escalier qui forment une constante chez les groupes-témoins ne se sont manifestés que plus tardivement et de manière moins accusée chez les groupes expérimentaux. Ceci pourrait s'expliquer, chez ces derniers, soit par un retour à une pédagogie plus traditionnelle dominée par les interactions P → E d'abord, E → P ensuite, soit par un besoin des élèves de recourir plus souvent à l'enseignant (évolution à la hausse de E → P) afin d'obtenir de lui davantage d'informations ou d'explications. Quelle que soit la raison, il convient de souligner que, dans un laps de temps relativement court, les élèves de groupes expérimentaux ont eu tendance à s'approprier progressivement une partie du temps de parole (50% des interactions d'ensemble de la semaine 12). Toutefois, une portion importante de ce temps (entre 30 et 35%) est occupée par des interventions en français, ce que plusieurs observateurs ont jugé excessif(1). Les enseignants ont eux-mêmes par la suite reconnu qu'il leur fallait recourir fréquemment aux explications en français. Il faut cependant dire, à leur décharge, que les conseils méthodologiques qu'on leur avait fourni, conseillaient l'utilisation du français du moins au début des activités d'apprentissage.

La communication pourra-t-elle s'établir complètement en anglais dans la salle de classe? Il eut été illusoire de s'y attendre après quelques mois d'apprentissage. Mais l'augmentation des interactions en anglais constatée à la fin des préiodes d'observations peut le laisser présager. Toute prévision en ce sens est cependant prématurée. A ce stade-ci, il s'agit d'une donnée

---

(1) L'on a voulu corroborer les résultats des observations en salle de classe par une étude au polychronomètre (Mackey, W.F., 1977) des enregistrements couvrant la durée entière du cours d'anglais. Malheureusement, plusieurs enregistrements manquaient et leur qualité rendait un grand nombre d'interactions entre élèves inaudibles. Les résultats obtenus sont néanmoins présentés à l'annexe 4, à titre indicatif.

qui devra être prise en compte par ceux à qui incombera de développer les composantes de l'appareil pédagogique conçu à partir de l'approche communicative préconisée par le nouveau programme.

## 2. MODES DE CORRECTION DES ERREURS

L'attention portée à la correction des erreurs relevait d'une double option de l'approche retenue par le nouveau programme; celle-ci insiste sur la priorité du message sur la forme et sur le rôle de l'erreur comme outil d'apprentissage. Il était par conséquent important d'observer dans quelle mesure l'enseignant, par souci de correction, n'entravait pas le désir de s'exprimer de ses élèves et de noter la manière dont il corrigeait les erreurs. Lors du stage de formation, l'attention des enseignants avait été attirée sur le fait de tolérer l'erreur lorsqu'elle ne nuisait pas à la compréhension du message de l'élève.

Le tableau 5 regroupe pour l'ensemble des périodes d'observation, les fréquences relatives des différents modes de correction employés par les enseignants. On entend par correction simple, la répétition par l'enseignant du mot, de l'expression ou de la phrase appropriés; par contexte additionnel, l'on veut dire la présentation d'une situation ou d'un exemple différents de ceux où l'erreur a été commise.

TABLEAU 5

Modes de correction des erreurs exprimés en fréquences relatives (%)

| 1. L'enseignant corrige l'élève | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | en l'interrompant | | en attendant qu'il ait fini | | Total | |
| | Groupes Expérimentaux | Groupes Témoins | Groupes Expérimentaux | Groupes Témoins | Groupes Expérimentaux N (1)= 118 | Groupes Témoins N = 5% |
| par une correction simple | 41% | 45% | 26% | 35% | 67% | 80% |
| en fournissant un contexte additionnel | 5% | 17% | 28% | 3% | 33% | 20% |
| Total | 46% | 62% | 54% | 38% | 100% | 100% |
| 2. L'enseignant exige la répétition de la forme correcte: | | | | | 21% | 49% |

(1) Nombre d'occurences.

L'on remarque que les enseignants des groupes expérimentaux, quand ils procèdent à des corrections, continuent à interrompre leurs élèves dans 46% des cas. La proportion est toutefois moindre que celle des groupes-témoins qui est de 62%. Il faut cependant reconnaître que les enseignants des groupes expérimentaux s'efforcent des différer leurs corrections (54% des occurences contre 38%) et d'exiger moins souvent la répétition de la forme correcte par leurs élèves (21% contre 49%). Toutefois, les uns et les autres semblent éprouver des difficultés à fournir un contexte additionnelle, c'est-à-dire à présenter à

l'élève un exemple ou une situation qui lui donneraient l'occasion de réutiliser la forme correcte.

Commentaires

Il est assez surprenant de constater, lorsqu'on examine les fréquences absolues, que les enseignants des groupes expérimentaux font deux fois plus de corrections que ceux des groupes-témoins. On pourrait conclure qu'ils demeurent réfractaires à l'erreur malgré les conseils de tolérance qu'on leur avait donnés. L'explication pourrait cependant relever des deux approches pédagogiques utilisées de part et d'autre. Chez les groupes expérimentaux, les activités d'apprentissage amènent l'enseignant à solliciter des réponses ou des opinions personnelles de l'élève, à obliger ce dernier à utiliser sur le champ un nouveau mode d'expression; il n'est donc pas anormal que l'enseignant fasse de fréquentes interventions pour aider l'élève à rendre son message compréhensible. Chez les groupes-témoins, les élèves se livraient davantage à des activités répétitives, mémorisation de dialogues, manipulations des structures, nécessitant moins l'intervention de l'enseignant. Il reste que si l'erreur doit faire partie du processus d'apprentissage il convient que les enseignants soient mieux avertis sur les manières de la traiter.

## 3. STRATEGIES DE COMMUNICATION EMPLOYEES PAR LES ELEVES

Il convient de rappeler ici que l'objectif principale du nouveau programme est que l'élève acquiert une compétence de communication. En même temps qu'il s'approprie les éléments d'un autre code linguistique, on attend de lui qu'il développe de nouvelles stratégies qui lui permettent, par différents moyens, de transmettre son message. Conséquemment, l'on a voulu observer quels types de stra-

tégies le nouveau traitement permettait de développer lorsque l'élève pouvait choisir de ne pas réagir ou de fournir sa réponse entièrement en français; de commencer sa réponse en anglais puis s'interrompre et attendre, peut-être, de son interlocuteur qu'il ait compris le message ou qu'il le complète; ou encore, de commencer son message en anglais et de le terminer soit en français, soit par des gallicismes (mots ou expressions françaises "anglicisées"), soit par le geste ou la mimique. La réponse entièrement correcte en anglais ne faisant appel à aucune stratégie, elle n'a donc pas été prise en compte.

Le tableau 6 indique les fréquences de différentes stratégies relevées au cours de l'ensemble des périodes d'observation. L'on y remarque que les élèves des groupes expérimentaux font appel en bien plus grand nombre (314 occurences contre 128) aux différentes stratégies de communication. La non-réponse ou le recours au français semblent constituer la stratégie dominante (44% contre 33%). Lorsqu'ils s'expriment en anglais, les comportements des deux groupes diffèrent sur les points suivants: les groupes expérimentaux interrompent moins leur message (13% contre 33%) et ils tentent de le compléter en utilisant, à part égale, soit le français, soit le geste et la mimique (respectivement 18 et 20% contre 41 et 20%).

TABLEAU 6

Stratégies de communication employées par les élèves, exprimées en fréquences absolues et relatives

| Stratégies | Groupes expérimentaux | | Groupes témoins | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| 1. L'élève ne répond pas ou répond entièrement en français | 137 | 44 | 42 | 33 |
| 2. L'élève commence son message en anglais mais ne le complète pas | 41 | 13 | 39 | 30 |
| 3. L'élève commence son message en anglais et le termine: | | | | |
| a. en français | 57 | 18 | 41 | 32 |
| b. par des gallicismes | 15 | 5 | 4 | 3 |
| c. par des gestes ou mimiques | 64 | 20 | 2 | 2 |
| 4. Total | 314 | 100 | 128 | 100 |

Commentaires

Si l'on fait exception de la non-réponse et de l'utilisation du français (1 - 3a), on ne peut pas conclure que les élèves des groupes expérimentaux font appel à des stratégies nettement différenciées de celles des groupes-témoins, sinon qu'ils interrompent moins leur message et utilisent davantage le geste ou la mimique. La distinction la plus nette, entre les groupes, parait relever de la fréquence à laquelle les uns et les autres recourent à une stratégie. La fréquence à laquelle les élèves des groupes expérimentaux y recourent est supé-

rieur au double de celle des groupes-témoins. Une argumentation analogue à celle apportée au chapitre de la correction des erreurs peut être développée ici. Dans la mesure où les activités proposées dans le nouveau traitement suscitent chez l'élève le besoin de communiquer ses opinions ou ses sentiments, l'on peut concevoir qu'il soit amené, dans son processus, à utiliser, en plus grand nombre, les moyens dont il dispose pour communiquer son message. On remarquera que relativement peu de messages sont laissés en suspens par les élèves des groupes expérimentaux qui, par ailleurs, semblent céder à la stratégie la plus facile: le recours du français; ce qui corrobore dans une certaine mesure les résultats obtenus à partir de l'observation des interactions verbales. Chez les groupes-témoins, le faible nombre d'occurences laisse supposer que les élèves, à cause même de la nature de leurs activités, donnent le plus souvent la "bonne réponse" lorsqu'ils sont interrogés par l'enseignant. Or, pour les fins de l'observation, la bonne réponse n'a pas été considérée comme une stratégie.

## 4. LE CARACTERE AUTHENTIQUE DE LA COMMUNICATION EN SALLE DE CLASSE

Plusieurs théoriciens de la communication attribuent à toute situation des communications authentiques trois caractéristiques principales: le caractère imprévisible des propos qui se tiennent, la prérogative de l'interlocuteur d'avoir le choix parmi les réponses qu'il peut donner à une question posée, et celle de manifester son désir ou son besoin d'obtenir davantage de renseignements ou d'informations lorsqu'il est sollicité.

L'on a donc demandé aux observateurs, chaque fois que l'enseignant entreprenait une activité nouvelle, d'indiquer si celle-ci

répondait aux caractéristiques qui viennent d'être mentionnées. Dans la grille d'observation le "caractère imprévisible" a été remplacé par son contraire le "caractère prévisible", dans la mesure où sa manifestation était plus facilement observable. La notation de cette observation n'a pas été faite en termes de relevé de fréquences: l'observateur avait simplement indiquer, par une coche, si l'activité entreprise comprenait l'une ou l'autre des caractéristiques faisant l'objet d'attention.

Le tableau 7 indique la proportion des activités observées comprenant l'une ou l'autre des caractéristiques mentionnées.

TABLEAU 7

Présence (en %)(1) des trois caractéristiques de la communication dans l'ensemble des activitées observées

| | Groupes expérimentaux N = 51 activités | Groupes témoins N = 46 activités |
|---|---|---|
| 1. Caractère prévisible | 21 % | 77 % |
| 2. Choix | 45 % | 17 % |
| 3. Besoin de s'informer | 74 % | 27 % |

(1) Doit se lire: x% des activités contiennent cette caractéristique.

Les rapports verbaux qui s'établissent dans la salle de classe semblent être nettement différenciés entre les groupes expérimentaux et les groupes-témoins. Le caractère prévisible de la communication est beaucoup moins présent dans les activités des premiers (21%) que dans celles des seconds (77%). Est "prévisible" toute interaction du type "où est le livre?" - "il est sur la table". On notera que le caractère prévisible annule pratiquement la possibilité d'occurences de deux autres caractéristiques: l'élève n'a en effet plus le choix de sa réponse et toute information est contenue dans la question ou le contexte. Par voie de conséquence, les activités des groupes expérimentaux fournissent à l'élève davantage l'occasion de choisir sa réponse (45% contre 17%) et suscitent plus encore chez lui le besoin d'obtenir de l'information supplémentaire (74% contre 27%).

Commentaires

Suivant les résultats du tableau 7, il apparait que les activités qu'ont entreprises les groupes expérimentaux participent bien davantage de la communication authentique que celles auxquelles se sont livrées les groupes-témoins. A cet égard, il s'agit d'un indice qui permet de croire que l'appareil pédagogique conçu pour les fins de la mise à l'essai rejoint l'une des principales orientations du programme. On rappellera que le programme recommande que les activités en salle de classe s'inspirent le plus possible de la communication en milieu naturel. Si tel était le cas, l'appareil pédagogique conçu pour la mise à l'essai pourrait servir de matériau de base à une pédagogie plus élaborée de la communication en milieu scolaire.

## SECTION II - LES REACTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES

Les résultats présentés dans cette section proviennent, d'une part, du dépouillement des réponses des enseignants à deux questionnaires d'évaluation de contenu de quatre unités d'enseignement[1], d'autre part, du traitement statistique de scores obtenus par les élèves au test d'attitude qui leur a été administré.

### 1. EVALUATION DES UNITES D'ENSEIGNEMENT

Les deux questionnaires soumis aux enseignants avaient pour but l'un d'apprécier le degré de satisfaction par rapport à l'appareil pédagogique mis en jeu dans chacune des unités, l'autre de caractériser les activités comprises dans chacune des unités par rapport à 12 critères représentatifs des conceptions théoriques et pédagogiques retenues par le nouveau programme.

#### 1.1 Degré de satisfaction au regard des unités d'enseignement

L'introduction d'une démarche, de procédés et d'un matériel didactique qui n'avaient jamais été mis à l'épreuve auparavant demandait que ses premiers utilisateurs puissent y apporter un ju-

(1) Il s'agit des quatre premières unités, que tous les groupes avaient complétées; les quatre autres n'ont par conséquent pas pu être prises en compte.

gement critique. A cette fin, l'on a invité les enseignants participant à la mise à l'essai à exprimer leurs opinions sur leur goût et leur aissance à procéder à l'enseignement de chacune des unités didactiques (2 énoncés), sur la précision des objectifs poursuivis et des directives données (2 énoncés), sur la démarche pédagogique proposée (2 énoncés), sur le matériel didactique fourni (1 énoncé) et sur l'à-propos du contenu langagier de chaque unité (1 énoncé).

A chacun des énoncés les enseignants des groupes expérimentaux et des groupes-témoins devaient attribuer une note de 1 à 5, à partir de l'échelle suivante:

| | |
|---|---|
| . tout à fait d'accord | 5 points |
| . d'accord | 4 points |
| . sans opinion | 3 points |
| . en désaccord | 2 points |
| . tout à fait en désaccord | 1 point |

Le tableau 8 reprend les énoncés et indique la cote moyenne attribué à chacun d'eux pour l'ensemble des quatre unités évaluées.

TABLEAU 8

Degré moyen de satisfaction(1) par rapport aux unités d'enseignement

| Énoncés | Groupes Expérimentaux | Groupes témoins |
|---|---|---|
| 1. De façon générale, j'ai aimé enseigner cette unité | $\bar{X}$ 4.3 | $\bar{X}$ 4.2 |
| 2. Les directives fournies étaient assez précises | 3.8 | 4.4 |
| 3. Les objectifs étaient suffisamment précisés | 4.4 | 4.3 |
| 4. Il a été facile d'enseigner cette unité | 3.9 | 4.2 |
| 5. La démarche pédagogique proposée m'a laissé(e) toute liberté dans ma façon d'enseigner | 3.8 | 3.8 |
| 6. Il a été facile de manipuler le matériel d'enseignement accompagnant cette unité | 3.6 | 3.9 |
| 7. La démarche proposée a permis de soutenir l'intérêt des élèves tout au long de cette unité | 4.0 | 3.6 |
| 8. Le langage présenté dans cette unité est utilisable à l'extérieur de la classe | 4.4 | 4.1 |
| moyenne générale | 4.0 | 4.1 |

(1) Le degré de satisfaction maximum suivant l'échelle adoptée est de 5

Par rapport à l'enseignement des unités didactiques auxquelles ils ont procédé, les enseignants des groupes expérimentaux et ceux des groupes-témoins paraissent satisfaits et de manière égale (4,0 contre 4,1). Cette appréciation d'ensemble masque toutefois quelques différences. Les groupes expérimentaux ont coté moins favorablement un aspect formel des unités soit, la précision des directives (3,8 contre 4,4) ainsi que leur propre aisance à enseigner (3,0 contre 4,2), d'une manière générale, et, plus particulièrement, à se servir du matériel didactique (3,6 contre 3,9). Leurs opinions sont par contre plus favorables pour ce qui est de la propriété de la démarche à soutenir l'intérêt des élèves (4,0 contre 3,6) et, quoique très légèrement, en ce qui concerne l'utilisation du contenu langagier des unités à l'extérieur de la salle de classe.

Commentaires

Les résultats de cette évaluation doivent être interprétés avec précautions étant donné le faible nombre d'enseignants en cause: six pour les groupes expérimentaux et 6 pour les groupes-témoins, quoique quelques résultats puissent être etayés par le bon sens. Il est en effet naturel que les enseignants des groupes-témoins aient eu plus de facilité à procéder à l'enseignement des unités didactiques et à en utiliser le matériel puisque, à l'exception de l'un d'entre eux, ils y étaient déjà habitués. D'ailleurs, leurs commentaires, confirmés par ceux des observateurs, soulignent que, souvent, ils avaient à fabriquer eux-mêmes une partie du matériel didactique d'accompagnement ou à le faire fabriquer par leurs élèves: alors que les uns avaient à leur disposition un matériel commercialement rodé, les autres devaient se contenter, par la force des choses, d'une production "maison". La

même remarque s'applique pour ce qui est de l'imprécision des directives qu'on leur a fournies.

Malgré ces inconvénients et ces difficultés, le degré de satisfaction des enseignants des groupes expérimentaux est comparable à celui des groupes-témoins et surtout, les activités qu'ils ont conduites n'ont pas influé négativement, selon eux, sur l'intérêt des élèves. Lors de la semaine d'évaluation, qui a immédiatement suivi la fin de la mise à l'essai, ils ont rapporté que les élèves avaient "pris goût" à apprendre l'anglais et qu'ils commençaient à s'exprimer plus volontiers dans cette langue. Pour ce qui était de l'expérience qu'ils venaient de vivre, ils ont exprimé l'avis que dorénavant, la pédagogie de la langue seconde exigera de l'enseignant:

- qu'il soit dynamique et qu'il n'ait pas peur de bouger, d'agir et de jouer avec les élèves;
- qu'il fournisse le plus possible, aux élèves, l'occasion de s'exprimer, tout en les valorisant et en encourageant leurs efforts;
- qu'il fasse participer les élèves à des activités où ils sont plus autonomes et responsables de leur apprentissage.

En bref, il semble que les enseignants des groupes expérimentaux aient accueilli favorablement l'appareil pédagogique qu'on leur demandait de mettre en pratique quoiqu'ils voudraient y apporter des améliorations.

## 1.2 Caractérisation des unités d'enseignement

La deuxième évaluation à laquelle se sont livrés les enseignants a consisté à apprécier, pour chacune des activités faisant par-

tie d'une unité d'enseignement, si celle-ci répondait à un ou plusieurs des critères qui ont présidé à l'élaboration du nouveau programme. Les critères, au nombre de 12, sont présentés sous forme d'assertions dans un questionnaire. L'enseignant devait y indiquer par une coche, les assertions qu'il pensait avoir été prises en compte par chacune des sept activités que comprenait l'unité d'enseignement.

TABLEAU 9

Caractérisation des unités d'enseignement par rapport à 12 critères représentatifs du nouveau programme(1)

| CRITÈRES | Groupes expérimentaux enseignants | Groupes témoins enseignants |
|---|---|---|
| 1. Permet aux enfants de faire un choix | 52,0 (1) | 28,3 (1) |
| 2. Attribue aux enfants un rôle actif | 66,0 | 69,3 |
| 3. Amène les enfants à trouver une solution à un problème | 35,3 | 12,9 |
| 4. Permet aux enfants de manipuler des objets concrets | 46,0 | 29,0 |
| 5. Amène les enfants à prendre des risques | 48,7 | 29,0 |
| 6. Exige des enfants qu'ils mettent en application des habiletés déjà acquises pour en développer d'autres | 49,3 | 26,6 |
| 7. Place les enfants dans une situation où ils doivent utiliser le langage comme moyen de communication | 46,0 | 42,7 |
| 8. Correspond aux intérêts des enfants | 71,3 | 53,2 |
| 9. Présente un langage réel et utile | 66,0 | 43,5 |
| 10. Correspond directement aux objectifs de l'unité | 68,7 | 44,3 |
| 11. Convient au niveau d'âge des enfants | 72,7 | 60,5 |
| 12. Amène les enfants à travailler en groupe | 35,3 | 47,6 |
| Moyennes: | 54,8 | 40,6 |

(1) La même évaluation a été faite par les observateurs. Les résultats figurent à l'annexe IV

Les résultats du tableau 9 montrent que les activités qu'ont entreprises les groupes expérimentaux d'une part et les groupes-témoins de l'autre, sont nettement différenciées. A l'exception des critères 1 et 12 "attribue à l'enfant un rôle actif" et "amène les enfants à travailler en groupe", les enseignants des groupes expérimentaux ont estimé que leurs activités ont davantage tenu compte des critères du nouveau programme et ce, autant pour les critères directement liés à l'approche communicative (1, 3, 5, 7, 9) que pour ceux d'ordre psycho-pédagogique (2, 4, 6, 7, 10 et 11).

Commentaires

L'évaluation, par les enseignants, des unités d'enseignement à partir de 12 critères représentatifs du nouveau programme permet de croire que l'appareil pédagogique conçu pour l'actualiser semble avoir répondu à ses principales orientations. L'on remarque en effet que les critères qui relèvent de l'approche communicative sont différemment appréciés par les enseignants des deux groupes, les écarts étant relativement importants (écarts de 24.3% au critère 1, 23,7% au critère 3, 19% au critère 5, 23% au critère 9), ce qui confirme l'orientation différente prise par le nouveau programme. Il est par contre plus inattendu de voir ces écarts demeurer importants pour ce qui est des critères d'ordre psycho-pédagogiques (17% au critère 4, 22% au critère 6, 18% au critère 8[1], 24% au critère 10 et 20 % au critère 11).

(1) S'il était isolé, cet écart aurait pu signifier que le nouveau programme a pris en compte les résultats de la recherche sur les intérêts et les besoins langagiers des enfants (16-2204-02).

## 2. ATTITUDE DES ELEVES

La réaction des élèves face à leurs activités d'apprentissage a été mesurée par un test d'attitude. Ce faisant, l'on a supposé que leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais attestait de leur satisfaction ou de leur non-satisfaction à l'égard des activités d'apprentissage auxquelles ils ont participé et de l'appareil pédagogique qui les sous-tend.

Le test d'attitude a été administré à la fin de la mise à l'essai. Le tableau 10 indique les scores moyens obtenus pour l'attitude d'ensemble et pour chacun des facteurs qui la compose. L'on remarque que les groupes-témoins sont divisés en deux sous-groupes: Groupe I et Groupe II. Cette distinction a été faite pour différencier le groupe qui expérimentait un matériel pédagogique nouveau (G II) mais inspiré de la même approche que celui utilisé par les autres groupes-témoins. L'on voulait mesurer aussi l'effet de nouveauté sur l'attitude des élèves.

TABLEAU 10

Scores moyens obtenus au test d'attitude

| | Gr. Témoins | | Expérimentaux | |
|---|---|---|---|---|
| | Gr. I N=(286) | Gr. II (1) N=76 | Gr. III N=428 | (F) |
| Attitude globale | 137,8767 | 143,9211 (2) | 145,9696 | 9,523*** |
| A Anxiété dans la classe d'anglais | 18,7260 | 17,0658 | 19,7150 | 9,547*** |
| B Attitude face à à l'apprentissage de l'anglais | 34,4794 | 36,7500 | 36,2547 | 7,811*** |
| C Attitude face au cours d'anglais | 32,8904 | 35,9605 | 36,0794 | 14,772*** |
| D Attitude face à la langue étrangère | 20,6849 | 21,8553 | 22,0397 | 5,683*** |
| E Orientation intégrationnelle | 17,5959 | 18,4079 | 18,2196 | 2,135 |
| F Orientation instrumentale | 13,5000 | 13,8816 | 13,6612 | 1,582 |

Les résultats du tableau 10 montrent que l'attitude d'ensemble à l'égard de l'apprentissage de l'anglais est favorable parmi tous les groupes, quoique supérieure chez les groupes expérimentaux. On notera cependant, qu'à l'exception du facteur "anxiété dans la

(1) Groupes-témoins expérimentant un nouveau matériel pédagogique.

(2) Les traits reliant 2 scores indiquent une différence significative.

salle de classe", il n'y a pas de différence significative entre les scores obtenus par les élèves des groupes expérimentaux et ceux du groupe-témoin II. Ce qui peut laisser supposer que l'effet de nouveauté a pu avoir une influence favorable sur l'attitude. On remarque aussi que les facteurs "orientation intégrationnelle" et instrumentale" envers l'apprentissage de l'anglais n'opèrent aucune distinction entre les groupes: l'on concevra qu'en 4ième année, c'est-à-dire à l'âge de 9 ans, les élèves ne sachent pas très bien s'ils apprennent l'anglais par goût personnelle ou dans un but utilitaire. Pour les autres facteurs, les scores obtenus par les groupes expérimentaux sont très significativement supérieurs à ceux des groupes-témoins I.

Commentaires

Bien que l'attitude des élèves des groupes expérimentaux se soit révélée favorable envers l'apprentissage de l'anglais, il n'est guère possible d'en attribuer la cause uniquement à l'expérience pédagogique qu'ils ont vécue. L'effet de nouveauté a pu jouer d'autant que leur attitude n'est pas typiquement différente de celle du groupe II. Comme aucune mesure de l'attitude n'a été prise au début de la mise à l'essai, il n'est guère possible de savoir dans quel sens elle a pu évoluer du fait des activités d'apprentissage. On se bornera à constater, qu'à la fin de la mise à l'essai, rien ne permet de distinguer une évolution adverse de l'attitude des élèves des groupes expérimentaux et qu'au demeurant, celle-ci est significativement plus favorable chez eux que chez les élèves du groupe-témoin I.

## SECTION III - LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES

Les résultats de cette section proviennent du traitement statistique des scores obtenus à une batterie de cinq tests administrée à tous les élèves ayant participé à la mise à l'essai. Les résultats sont présentés en termes d'écarts entre les moyennes des scores obtenus aux pré-tests et celles des scores obtenus aux post-tests; autrement dit, les résultats représentent les progrès moyens réalisés par l'ensemble des élèves entre le début et la fin de la mise à l'essai. On notera, ici encore, que les groupes-témoins ont été divisés en deux groupes dont l'un, le Groupe II, expérimentait un matériel pédagogique nouveau.

Sont présentés et commentés ci-après les résultats relatifs:

- au rendement scolaire
- à la performance en anglais au niveau de la compréhension générale et de l'expression orale.

### 1. RENDEMENT SCOLAIRE

Les tests de rendement scolaire, au nombre de 3, ont été construits à partir des objectifs et du contenu linguistique mis en jeu par les programmes ou les appareils pédagogiques relatifs à chacun des groupes: le test 1 mesure le rendement des groupes-témoins I (Gr I) chez lesquels aucune des conditions d'enseignement n'a été modifiée; le test 2 mesure le rendement du groupe-témoin II (Gr II) qui exprimentait un matériel pédagogique nouveau; le test 3 mesure le rendement des groupes expérimentaux (Gr III).

Les trois tests de rendement ont été administrés à tous les groupes. Tout en permettant de mesurer les progrès accomplis par les élèves à la suite de traitements pédagogiques différents, cette opération permettait de vérifier l'adéquation des tests aux différents programmes et appareils pédagogiques en cause. Si en effet, ces tests devaient ne pas opérer de distinctions entre groupes d'élèves ayant été soumis à des traitements différents, leur pertinence serait sérieusement mise en doute. Les trois tests de rendement sont des tests de compréhension de l'anglais oral.

Le tableau II rend compte de l'accroissement des moyennes des scores obtenus à chacun de ces tests entre le début et la fin de la mise à l'essai par les groupes expérimentaux et les deux groupes-témoins.

TABLEAU II

Rendement scolaire exprimé en écarts moyens entre les résultats des pré- et post tests

| | Groupes témoins | | Groupes expérimentaux | |
|---|---|---|---|---|
| | Gr. I $\bar{X}$ N= 122 | Gr. II $\bar{X}$ N= 68 | Gr. III $\bar{X}$ N= 367 | (F) |
| Test 1 | 6,995 | 6,471 | 5,069 | 7,531*** |
| Test 2 | 3,615 | 4,937 | 2,633 | 8,007*** |
| Test 3 | 3,932 | 3,954 | 5,432 | 5,537** |

** = $P < 0,01$
*** = $P < 0,001$

A l'examen du tableau II, on peut constater que l'accroissement moyen des scores obtenus par les différents groupes est plus élevé aux tests conçus pour mesurer le rendement de chacun d'entre eux. L'accroissement le plus appréciable, en termes de rendement, est le fait du groupe-témoin I, c'est-à-dire, celui où aucune des habitudes d'enseignement n'avait été modifiée; une analyse de variance séparée indique que ce résultat présente une différence significative par rapport à celui des groupes expérimentaux. Il convient également de noter que les élèves du groupe-témoin II, réalisent une performance médiane aux tests 1 et 3 par rapport aux deux autres groupes, ce qui tendrait à accréditer l'influence de l'effet de nouveauté sur la performance des élèves.

## 2. COMPREHENSION GENERALE DE L'ANGLAIS ORAL ET EXPRESSION ORALE

Le tableau 12 fournit les résultats obtenus par l'ensemble des élèves participant à la mise à l'essai, à deux tests, l'un de compréhension générale de l anglais oral (test G), l'autre d'expression orale de l'anglais (test E).

Le test G est une adaptation d'un test validé relatif aux apprentissages scolaires et para-scolaires produit par le ministère de l'Education à l'intention des élèves de 6e année. La version adaptée a été expérimentée auprès d'élèves de 3e année à la fin de l'année scolaire 1978-1979.

Le test E a été construit spécifiquement pour les fins de la mise à l'essai mais n'a tenu compte d'aucun groupe en particulier. Sa description figure au chapitre premier.

Les résultats présentés au tableau 12 représentent la moyenne des écarts entre les scores moyens obtenus aux deux tests (TG et TE) administrés sous forme de pré- et post test.

TABLEAU 12

Résultats aux tests de compréhension générale et d'expression orale exprimés en écarts moyens entre les pré- et post tests

| | Groupes témoins | | Groupes expérimentaux | |
|---|---|---|---|---|
| | Gr. 1 $\bar{X}$ N= 122 | Gr. II $\bar{X}$ N= 68 | Gr. III $\bar{X}$ N= 367 | (F) |
| Compréhension générale (Test G) | 1,904 | 3,880 | 1,956 | 3,452 |
| Expression orale (Test E) | 8,893 | 9,588 | 11,695 | 5,144** |

** = P < 0,01

En compréhension générale de l'anglais oral, l'accroissement moyen le pour élevé a été obtenu par le groupe-témoin II. L'analyse de variance indique que la différence entre les groupes n'est pas significative. Quant aux deux autres groupes, l'accroissement moyen de leur score est à peu près égal, mais relativement bas, surtout en ce qui concerne les groupes expérimentaux si l'on considère que leur traitement accordait une grande importance aux activités

d'écoute.

Pour ce qui est de l'expression orale, l'accroissement moyen des scores est nettement plus élevé chez les élèves des groupes expérimentaux. L'analyse de variance révèle toutefois que la différence n'est significative que par rapport au groupe-témoin I.

Commentaires

Les commentaires qui suivent sont extraits et adaptés du rapport que l'équipe chargée du traitement et de l'analyse statistique des données a remis à la Direction générale du développement pédagogique le 30 juin 1980 (Behnan, Labelle et Paquet; 1980).

Le premier fait à noter est le progrès réalisé par les élèves des groupes expérimentaux au niveau de l'expression orale: l'accroissement moyen de leurs scores est nettement supérieur à ceux des groupes-témoins. Il s'agit là d'un résultat d'autant plus encourageant que l'on s'est souvent demandé si la durée restreinte de la mise à l'essai ne pénéliserait pas un enseignement/apprentissage basé sur l'approche communicative, retenue par le nouveau programme. Cette approche, théoriquement du moins, ne vise pas à la maîtrise à court terme de l'expression orale. Les progrès réalisés par les élèves des groupes expérimentaux constituent une réponse éloquente à cet égard bien que l'effet de nouveauté ait pu influer sur les résultats.

Même si l'on admet que l'effet de nouveauté ait pu contribuer au développement de l'expression orale des élèves, il ne peut, à lui seul, expliquer toute la variance constatée chez les groupes expérimentaux; il convient d'en attribuer une partie au nouveau traitement

pédagogique.

En second lieu, on constate qu'aucun des groupes n'a accompli de progrès significativement différents en compréhension générale de l'anglais oral (test G). Ces résultats peuvent surprendre d'autant que les activités des groupes expérimentaux tendaient à développer les habiletés réceptives des élèves. Toutefois, l'analyse des résultats obtenus au pré-test révèlent que bon nombre d'élèves, auxquels aucun enseignement formel de l'anglais n'a été dispensé, accomplissent une performance appréciable au niveau de la compréhension auditive. Il faut donc croire que les élèves, au début de la quatrième année, possèdent déjà un "bagage" relativement important au plan de la compréhension de l'anglais oral, dû sans doute à l'influence de la télévision ou de l'environnement linguistique. Par conséquent, le développement de cette habileté tiendrait, en partie, à des contingences autres que l'apprentissage strictement scolaire.

Enfin, pour ce qui est des tests de rendement, qui sont aussi des tests de compréhension auditive mais directement liés aux objectifs et au contenu des différents traitements, l'on peut se demander à quel facteur peut tenir l'accroissement moyen des scores, significativement supérieur chez les élèves des groupes-témoins I comparé à celui des groupes expérimentaux? Deux analyses de variance, effectuées sur des variables différentes, concordent sur ce point et peuvent amener à conclure que l'approche audiolinguale sous-adjacente au traitement pédagogique du groupe-témoin I favorise davantage la compréhension des éléments linguistiques enseignés. Cependant, l'analyse des résultats obtenus par le groupe-témoin II, dont le traitement était lui aussi basé sur l'approche audiolinguale, a infirmé cette hypothèse. La question qui se pose alors est de savoir si les résultats des groupes-témoins I reflètent une particularité de l'approche audiolinguale ou simplement témoignent du fait

que les enseignants de ce groupe obtenaient un rendement supérieur de leurs élèves parce qu'ils maîtrisaient mieux les procédés et le matériel didactiques auxquels ils étaient habitués depuis quelques années? Les données recueillies ne permettent pas de répondre à la question.

En résumé, l'on peut dire que le nouveau traitement, basé sur l'approche communicative, a donné de meilleurs résultats au plan de l'expression orale de l'anglais et que l'ancien traitement, basé sur l'approche audiolinguale, parait supérieur du point de vue rendement scolaire. Quant à la compréhension générale de l'anglais oral, qui forme, rappelons-le, un élément essentiel de la communication, son développement semble se réaliser, en partie, indépendamment de l'approche pédagogique employée.

## CONCLUSION

L'on ne saurait conclure sans rappeler les conditions qui ont présidé à la mise à l'essai. La décision de l'entreprendre a été prise trois mois auparavant et contraintes budgétaires, échéances, ressources humaines disponibles en limitaient la durée à cinq mois. Dans ce laps de temps, il a donc fallu recruter les participants, élaborer un appareil pédagogique, concevoir et produire des instruments d'évaluation, mettre en place l'organisation matérielle et procéder aux différentes opérations de la mise à l'essai. En cours de route, plusieurs impondérables: départ d'enseignants et d'observateurs et leur remplacement, enregistrement des périodes d'observation incomplet et surtout, malgré l'insistance qu'y avait mise les responsables, respect inégal, chez les groupes-témoins surtout, du temps imparti aux périodes d'enseignement et à sa répartition(1). Mais ce sont là les conditions de l'enseignement de l'anglais langue seconde que le nouveau programme, par son régime pédagogique, veut tenter de corriger.

Nos conclusions ne peuvent dont être ni générales ni généralisables: elles ne valent que pour les résultats de la mise à l'essai.

Ces réserves étant émises, qu'advient-il des préoccupation de départ? En premier lieu, les orientations et le contenu du programme. Si la compétence de communication doit demeurer le pivot de l'enseignement des langues, ils ne semblent pas devoir être remis en question. L'ana-

---

(1) Une analyse de variance prenant en compte cette variable a montré que la répartition du temps d'enseignement produisait une différence significative sur les résultats.

lyse des observations en salle de classe montre que, progressivement, les élèves des groupes expérimentaux ont, en quelque sorte, conquis une partie du temps de parole, même si la majorité de leurs propos étaient dirigés vers le maître. Elle montre aussi que leurs activités s'accordaient, selon certains critères théoriques, à la communication authentique. Au surplus, ils n'ont pas hésité à faire appel en grand nombre, à différentes stratégies de communication. Certes, une grande partie de cette communication s'effectuait en français: il est donc important que soit précisée la place que doit prendre la langue maternelle dans une pédagogie de la communication en langue seconde. Il conviendra que les responsables de l'élaboration du guide pédagogique en tirent les conséquences.

En second lieu, l'adéquation de l'appareil pédagogique. Malgré son caractère "artisanal", il aura permis d'entrevoir qu'une actualisation du programme d'études dans la salle de classe est possible. Les procédés didactiques demanderaient cependant à être affinnés: les enseignants ont d'ailleurs noté l'imprécision des directives et le carcan dans lequel on avait emprisonné la démarche pédagogique (cf. Tableau 8, énoncé 2 et 4). Au surplus, l'observation de la correction des erreurs n'a pas permis de savoir si les enseignants intervenaient à bon escient mais elle laisse supposer qu'ils ne maîtrisaient pas pleinement les techniques qu'on leur avait suggérées. Ce sont là des points qui méritent d'être attentivement étudiés.

En troisième lieu, la réaction des enseignants et des élèves. Pour ce qui est des enseignants, les résultats au questionnaire qu'ils ont rempli témoignent d'un degré de satisfaction relativement élevé même s'ils ont quelques sujets de récrimination, notamment sur le matériel didactique qu'on leur avait fourni et la démarche pédagogique qu'on leur avait

proposée. Lors de la rencontre d'évaluation qui a suivi la fin de la mise à l'essai, ils n'ont pas dissimulé leur enthousiasme à propos de l'expérience qu'ils avaient vécue. Ils ont convenus qu'on les avait confronté avec une pédagogie exigeante qui remettait en question le rôle et les pratiques du maître dans la salle de classe. A n'en pas douter, le succès de l'implantation du nouveau programme dépendra, en grande partie, de l'information qui sera fournie aux maîtres, voire de leur recyclage, c'est-à-dire, de programmes de perfectionnement qu'on voudra bien mettre en place.

Quant aux élèves, les activités d'apprentissage auxquels ils ont participé ne semblent pas avoir influé négativement sur leur attitude bien que les circonstances n'aient pas permis d'évaluer la part qu'elles ont prise dans ce résultat.

Enfin, la performance scolaire des élèves, telle qu'elle a été mesurée par une batterie de tests. Les résultats ne permettent pas de conclure à un progrès nettement différencié de la part des élèves des groupes expérimentaux. Il faut dire, à leur décharge, que les instruments de mesure et d'évaluation de la compétence de communication sont encore embryonnaires et c'est moins leur compétence de communication qui a été mesurée que leur performance linguistique. Quoi qu'il en soit, leurs résultats soit comparables à ceux des autres groupes et même supérieurs au plan de l'expression orale.

Bien que les résultats n'en soient pas entièrement probants, - plusieurs conditions dans lesquelles ils ont été obtenus, suffiraient à les remettre en question - la mise à l'essai aura d'abord permis de voir à l'oeuvre une tentative de pédagogie de la communication en langue seconde dans le milieu scolaire. Elle aura ensuite confirmé les orientations

générales que les concepteurs ont prises, et elle leur aura fourni matière suffisante à la révision du programme d'études. Elle aura enfin procuré aux responsables de l'élaboration des guides d'accompagnement nombre de renseignements et de points de repère qu'ils devront traduire en instruments qui permettent au maître d'accueillir, sans trop de réticences, le nouveau programme d'études.

# ANNEXE I

## GRILLE D'OBSERVATION

(CODE SHEET 1 ET CODE SHEET 2)

OBSERVATION DATA SHEET CODE: I

ANNEXE
DOCUMENT I A

OBSERVATION:
CLASS:_____
WEEK:
DAY: TU WED TH ( )
TIME: AM PM 1 2
UNIT:_____

DURATION OF PERIOD:_____

---

# wait five minutes

A. SPEAKING PATTERNS: (observation should last 6 minutes)

. Activity at this time:_____

. Observation began at:_____

| | ENGLISH | FRENCH | MIXED | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| 1. Teacher speaking to student | | | | |
| 2. Student speaking to teacher | | | | |
| 3. Student speaking to another student | | | | |
| 4. Students speaking among themselves | | | | |
| | | | | |

. Activity at this time:_____

. Observation ended at:_____

# wait five minutes

. Remarks:_____

_____

_____

_____

_____

OBSERVATION DATA SHEET CODE: I

ANNEXE

DOCUMENT I B

OBSERVATION :
CLASS:_____
WEEK:
DAY: TU WED TH ( )
TIME: AM PM 1 2
UNIT:_____

DURATION OF PERIOD:_____

B. CORRECTION PATTERNS: ( observation should last 6 minutes)

. Activity at this time:_____

. Observation began at:_____

| | | | TOTAL |
|---|---|---|---|
| 1. Teacher doesn't correct an error: | | | |
| 2. Teacher makes a correction | by interrupting | by delaying | |
| simple | | | |
| additional context | | | |
| 3. Teacher requires student to repeat correction:_____ | | | |

. Activity at this time:_____

. Observation began at: _____

wait five minutes

. Remarks :_____

OBSERVATION DATA SHEET CODE: I

ANNEXE

DOCUMENT I C

OBSERVATION:
CLASS:_____
WEEK:
DAY: TU WED TH ( )
TIME:AM PM 1 2
UNIT:_____

DURATION OF PERIOD:_____

C. SPEAKING PATTERNS: (observation should last 6 minutes)

. Activity at this time:_____

. Observation began at:_____

| | ENGLISH | FRENCH | MIXED | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| 1. Teacher speaking to student | | | | |
| 2. Student speaking to teacher | | | | |
| 3. Student speaking to another student | | | | |
| 4. Students speaking among themselves | | | | |
| | | | | |

. Activity at this time:_____

. Observation ended at:_____

wait five minutes

. Remarks:_____

OBSERVATION DATA SHEET CODE: II

ANNEXE

DOCUMENT 2 A

OBSERVATION:
CLASS:_____
WEEK:
DAY: TU WED TH ( )
TIME:AM PM 1 2
UNIT:_____

DURATION OF THE PERIOD_____

# wait five minutes

A. STUDENT ATTEMPTS TO EXPRESS HIMSELF IN ENGLISH:(observation should last 6 minutes)

. Activity at this time :_____

. Observation began at:_____

| | TOTAL |
|---|---|
| 1. Doesn't attempt or responds entirely in French_____ | |
| 2. Attempts but doesn't complete thought_____ | |
| 3. Attempts and completes using: | |
| a) French_____ | |
| b) "gallicism"_____ | |
| c) gesture_____ | |

. Activity at this time:_____

. Observation ended at:_____

# WAIT SIXTY SECONDS

. Remarks:_____

OBSERVATION DATA SHEET CODE: II

ANNEXE

DOCUMENT 2 B

OBSERVATION:
CLASS:_____
WEEK:
DAY: TU WED TH ( )
TIME:AM PM 1 2
UNIT:____

DURATION OF PERIOD:_____

B. LANGUAGE USE : (observation should last 15 minutes)

. Observation began at:_____

| Description of classroom activity | characteristics of language (Yes/No) | | |
|---|---|---|---|
| | predictability | choice | need to know |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |

Observation ended at:_____

# WAIT SIXTY SECONDS

. Remarks:_____

OBSERVATION DATA SHEET CODE: II

ANNEXE

DOCUMENT 2 C

OBSERVATION:
CLASS:_____
WEEK:
DAY: TU WED TH ( )
TIME:AM PM 1 2
UNIT:_____

DURATION OF THE PERIOD:_____

C. STUDENT ATTEMPTS TO EXPRESS HIMSELF IN ENGLISH: (observation should last 6 minutes)

. Activity at this time:_____

. Observation began at:_____

| | TOTAL |
|---|---|
| 1. Doesn't attempt or responds entirely in French | |
| 2. Attempts but doesn't complete thought | |
| 3. Attempts and completes using: | |
| a) French | |
| b) "gallicism" | |
| c) gesture | |

. Activity at this time_____

. Observation ended at:_____

wait five minutes

. Remarks: _____

# ANNEXE II

## QUESTIONNAIRE D EVALUATION DES UNITES D ENSEIGNEMENT

Ministère de l'Education

ALS - Projet de programme

Formule d'évaluation d'une unité

Unité no:_____

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion:

| | Tout à fait d'accord | D'accord | Sans opinion | En désaccord | Tout à fait en désaccord |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. De façon générale, j'ai aimé enseigner cette unité. Commentaires: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Les directives fournies étaient assez précises. Si non, commentez: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Les objectifs étaient suffisamment précisés. Si non, commentez: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Il a été facile d'enseigner cette unité. Si non, commentez: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. La démarche pédagogique proposée m'a laissé(e) toute liberté dans ma façon d'enseigner. Commentaires: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | Tout à fait d'accord | D'accord | Sans opinion | En désaccord | Tout à fait en désaccord | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. Il a été facile de manipuler le materiel d'enseignement accompagnant cette unité.<br>Commentaires: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 7. La démarche proposée à permis de soutenir l'intérêt des élèves tout au long de cette unité.<br>Si non, commentez: _____ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 8. Le langage présenté dans cette unité est utilisable à l'extérieur de la classe. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |

## EVALUATION DE CONTENU DES UNITES

(GROUPES EXPERIMENTAUX )

Evaluez chacune des composantes suivantes selon les 12 critères en colonne de gauche. Cochez les critères que vous avez rencontrés dans chaque composante. Il se peut qu'une composante ne réponde à aucun de ces critères.

| | PT-1 | PT-2 | A --- | G--- | S--- | JC--- | T.S.E.L.--- |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Permet aux enfants de faire un choix | | | | | | | |
| 2. Attribue aux enfants un rôle actif | | | | | | | |
| 3. Amène les enfants à trouver une solution à un problème | | | | | | | |
| 4. Permet aux enfants de manipuler des objets concrets | | | | | | | |
| 5. Amène les enfants à prendre des risques | | | | | | | |
| 6. Exige des enfants qu'ils mettent en application des habiletés déjà acquises pour en développer d'autres | | | | | | | |
| 7. Place les enfants dans une situation où ils doivent utiliser le langage comme moyen de communication | | | | | | | |
| 8. Correspond aux intérêts des enfants | | | | | | | |
| 9. Présente un langage réel et utile | | | | | | | |
| 10. Correspond directement aux objectifs de l'unité | | | | | | | |
| 11. Convient au niveau d'âge des enfants | | | | | | | |
| 12. Amène les enfants à travailler en groupe | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

La présentation du contenu de cette unité a-t-elle créée certaines difficultés?

Expliquez: _____

_____

_____

_____

_____

## EVALUATION DU CONTENU DES UNITES

Évaluez chacune des composantes suivantes selon les 12 critères en colonne de gauche. Cochez les critères que vous avez rencontrés dans chaque composante. Il se peut qu'une composante ne réponde à aucun des ces critères.

(GROUPES TEMOINS)

| | Techniques de présentation | Exercices de répétition | Exercices Structuraux | Jeux | Chansons | Dialogues | Activités Ecrites |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Permet aux enfants de faire un choix. | | | | | | | |
| 2. Attribue aux enfants un rôle actif. | | | | | | | |
| 3. Amène les enfants à trouver une solution à un problème. | | | | | | | |
| 4. Permet aux enfants de manipuler des objets concrets. | | | | | | | |
| 5. Amène les enfants à prendre des risques. | | | | | | | |
| 6. Exige des enfants qu'ils mettent en application des habiletés déjà acquises pour en développer d'autres. | | | | | | | |
| 7. Place les enfants dans une situation où ils doivent utiliser le langage comme moyen de communication. | | | | | | | |
| 8. Correspond aux intérêts des enfants. | | | | | | | |
| 9. Présente un langage réel et utile. | | | | | | | |
| 10. Correspond directement aux objectifs de l'unité. | | | | | | | |
| 11. Convient au niveau d'âge des enfant. | | | | | | | |
| 12. Amène les enfants à travailler en groupe. | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

La présentation du contenu de cette unité a-t-elle créé certaines difficultés?

Expliquez: _____

_____

_____

_____

NOM (lettres moulées) _____

# ANNEXE III

## PARTICIPANTS A LA MISE A L ESSAI

Ont participé à la mise à l'essai à titre d'enseignants, d'observateurs, de concepteurs d'instruments pédagogiques et d'évaluation, de responsables de l'évaluation des élèves, et de personnes ressources:

Barakett, Anna Belle
Bastien, Richard
Behnan, Benoit
Boisvert, Nicole
Campeau, Rolland
Cascarano, Réjeanne
Charette, Michel
Chasles, Raymond
Comeau, Robert
Côté, Carole
Danan, Marcel
D'Anglejan, Alison
Decelles, Monique
Deslauriers, Pierrette
Dubé-Boudreault, Micheline
Dumas, Guy
Dumont, Benoît
Dunn, Robert
Genesee, Fred
Godin, Jacques
Grignon, Nicole
Guerette, Gaston
Hamers, Josianne
Jones, Jonathan Munro
Labelle, Michel
Laflamme, Serge
Lafleur, Pierre
Leclerc, Jacques
L'Ecuyer, Marie
Lightbown, Patsy M.
Lussier-Chasles, Denise
Marceau, Jocelyne
Moore, Robert
Morin, Denise
McConnell, Robert
Necak, Mireille
O'Donnell, Kevin
Paquet, Solange
Poulin, Jean
Raymond, Anne
Rhéaume, Pierrette
Thibeault, Claude
Thisdale, Graeme
Toramanian, Jacqueline
Vadja, Mimi
Viau, Claudette
Vincent, France
Wilson, Gisèle

Ont accueilli la mise à l'essai, les commissions scolaires de:

Bersimis
Chomedey de Laval
Commission des écoles catholiques de Montréal
Granby
L'Ile Perrot
Laprairie
Manoirs (des)
Morilac
Rivières (des)
Rivière-du-Loup
Sherbrooke
St-Eustache
St-Hyacinthe
St-Jérôme

# ANNEXE IV

## TABLEAUX 13, 14, 15, 16

TABLEAU 13

Durée des interactions en anglais et en français (enseignants/élèves: P → E)
exprimés en pourcentages du temps de classe

| sem. / gr. / d'obs. / expér. | 2 - 4 | 6 - 8 | 10 - 12 | 14 - 16 |
|---|---|---|---|---|
| G.E. 1 | 38,69 / 2,82 | -- | -- | -- |
| G.E. 2 | 27,53 / 22,41 | -- | 29,80 / 5,96 | 19,26 / 26,21 |
| G.E. 3 | 10,70 / 15,83 | -- | 24,08 / 3,76 | -- |
| G.E. 4 | 31,13 / 15,70 | 39,00 / 13,28 | 23,10 / 1,20 | 52,70 / 8,49 |
| G.E. 5 | 42,93 / 3,86 | 13,76 / 30,68 | 47,59 / 13,40 | 24,96 / 11,06 |
| G.E. 6 | 32,87 / 31,20 | -- | 7,10 / 24,41 | -- |
| Moyenne | 30,64 / 15,30 | 26,38 / 21,98 | 26,33 / 9,74 | 32,30 / 15,25 |

| sem. / gr. / d'obs. / témoins | 2 - 4 | 6 - 8 | 10 - 12 | 14 - 16 |
|---|---|---|---|---|
| G.T. 1 | 26,05 / 12,02 | 29,31 / 23,44 | 34,01 / 19,75 | 32,48 / 6,04 |
| G.T. 2 | 43,35 / 7,27 | 40,35 / 3,26 | 19,36 / 3,70 | 33,37 / 6,65 |
| G.T. 3 | 23,16 / 18,14 | -- | -- | 13,29 / 25,10 |
| G.T. 4 | 47,94 / 2,20 | 26,85 / 2,22 | -- | 32,68 / 16,72 |
| G.T. 5 | ,10 / 9,27 | -- | 13,83 / 47,58 | 33,88 / 7,09 |
| G.T. 6 | 34,20 / 16,71 | 35,43 / 12,85 | 25,06 / 19,51 | 34,13 / 17,24 |
| Moyenne | 29,13 / 10,93 | 32,98 / 10,44 | 23,06 / 22,63 | 29,97 / 13,14 |

## TABLEAU 14

### Durée des interactions enseignants/élèves (P → E) exprimés en pourcentages du temps de classe

| gr. expér. \ sem. d'obs. | 2 - 4 | 6 - 8 | 10 - 12 | 14 - 16 |
|---|---|---|---|---|
| G.E. 1 | 41,51 / 13,46 | -- | -- | -- |
| G.E. 2 | 49,95 / 13,01 | -- | 35,76 / 32,96 | 45,47 / 17,38 |
| G.E. 3 | 26,54 / 11,25 | -- | 27,84 / 6,68 | -- |
| G.E. 4 | 46,83 / 10,27 | 52,28 / 11,51 | 24,31 / 40,56 | 61,20 / 9,32 |
| G.E. 5 | 46,79 / 8,52 | 44,44 / 18,69 | 60,99 / 10,99 | 36,03 / 4,41 |
| G.E. 6 | 64,07 / 16,43 | -- | 31,51 / 17,37 | -- |
| Moyenne | 45,94 / 12,15 | 48,36 / 15,10 | 36,08 / 21,71 | 47,56 / 10,37 |

| gr. témoins \ sem. d'obs. | 2 - 4 | 6 - 8 | 10 - 12 | 14 - 16 |
|---|---|---|---|---|
| G.T. 1 | 38,07 / 38,61 | 52,75 / 35,68 | 53,76 / 32,41 | 38,53 / 28,00 |
| G.T. 2 | 50,62 / 11,96 | 43,62 / 26,21 | 23,06 / 25,82 | 40,02 / 15,91 |
| G.T. 3 | 41,31 / 10,18 | -- | -- | 38,39 / 16,02 |
| G.T. 4 | 50,14 / 28,62 | 29,07 / 30,37 | -- | 49,41 / 19,35 |
| G.T. 5 | 9,38 / 0,31 | -- | 61,41 / 18,15 | 40,97 / 36,60 |
| G.T. 6 | 50,92 / 31,79 | 48,29 / 30,53 | 44,58 / 17,60 | 51,38 / 20,68 |
| Moyenne | 40,07 / 20,24 | 43,43 / 30,69 | 45,69 / 23,49 | 43,11 / 22,76 |

## TABLEAU 15

### Durée des interactions en anglais et en français (élèves: E → E) exprimés en pourcentage du temps de classe

| gr. expér. \ sem. d'obs. | 2 - 4 | 6 - 8 | 10 - 12 | 14 - 16 |
|---|---|---|---|---|
| G.E. 1 | 9,07 / 4,38 | -- | -- | -- |
| G.E. 2 | 10,67 / 2,33 | -- | 32,60 / ,36 | 11,47 / 5,91 |
| G.E. 3 | 7,6/ 3,60 | -- | 5,72 / ,95 | -- |
| G.E. 4 | 8,98 / 1,28 | 10,63 / ,88 | 40,27 / ,28 | 9,10 / ,22 |
| G.E. 5 | 6,96 / 1,55 | 15,40 / 3,29 | 10,99 / 0 | 3,29 / 1,11 |
| G.E. 6 | 13,92 / 2,51 | -- | 16,61 / ,76 | -- |
| Moyenne | 9,54 / 2,60 | 13,01 / 2,08 | 21,23 / ,47 | 7,95 / 2,41 |

| gr. témoins \ sem. d'obs. | 2 - 4 | 6 - 8 | 10 - 12 | 14 - 16 |
|---|---|---|---|---|
| G.T. 1 | 38,17 / ,43 | 33,97 / 1,71 | 29.60 / 2,80 | 23,06 / 4,93 |
| G.T. 2 | 11,63 / ,33 | 26.21 / 0 | 25,82 / 0 | 15,72 / ,18 |
| G.T. 3 | 6,19 / 3,98 | -- | -- | 13,23 / 2,78 |
| G.T. 4 | 28,33 / ,28 | 29,53 / ,83 | -- | 17,89 / 1,45 |
| G.T. 5 | 0 / ,31 | -- | 10,07 / 8,08 | 36,31 / ,28 |
| G.T. 6 | 29,35 / 2,44 | 26,31 / 3,92 | 13,69 / 3,91 | 17,52 / 3,16 |
| Moyenne | 18,94 / 1,29 | 29,00 / 1,61 | 19,79 / 3,69 | 20,62 / 2,13 |

t

## TABLEAU 16

Caractérisation (%) des unités d'enseignement par rapport à 12 critères représentatifs du nouveau programme (1)

| CRITERES | OBSERVATEURS | |
|---|---|---|
| | GROUPES EXPERIMENTAUX | GROUPES TEMOINS |
| 1. Permet aux enfants de faire un choix | 52,83 | 15,75 |
| 2. Attribue aux enfants un rôle actif | 83,02 | 70,55 |
| 3. Amène les enfants à trouver une solution à un problème | 43,40 | 10,27 |
| 4. Permet aux enfants de manipuler des objets concrets | 55,66 | 22,60 |
| 5. Amène les enfants à prendre des risques | 48,11 | 17,12 |
| 6. Exige des enfants qu'ils mettent en application des habiletés déjà acquises pour en développer d'autres | 62,26 | 36,99 |
| 7. Place les enfants dans une situation où ils doivent utiliser le langage comme moyen de communication | 46,23 | 20,55 |
| 8. Correspond aux intérêts des enfants | 82,08 | 49,32 |
| 9. Présente un langage réel et utile | 72,64 | 34,25 |
| 10. Correspond directement aux objectifs de l'unité | 69,81 | 58,90 |
| 11. Convient au niveau d'âge des enfants | 82,08 | 71,23 |
| 12. Amène les enfants à travailler en groupe | 38,68 | 36,30 |
| Moyennes | 61,40% | 36,99% |

(1) doit se lire: n % des activités de l'ensemble des unités d'enseignement tiennent compte de ce critère.

## BIBLIOGRAPHIE

Behnan, B., Labelle, M., et Paquet, S. (1980) Rapport sur les résultats statistiques de la mise à l'essai du programme d'anglais, langue seconde, au primaire. Rapport remis à la D.G.D.P.

Findley, C. et Nathan, L., (1979) "Functional language objectives in a competency based ESL curriculum". Polycopie, Conférence TESOL, 1979.

Gardner, R.C. et Smythe, P.C., (1975) "Echelle d'attitude et de motivation reliée à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde." Research Group, University of Western Ontario. Publié dans Research Bulletin, No 343, 1975.

Holden, S. (éd.) (1977) English for specific purposes. Modern English Publications.

Johnson, K. (1976) The production of functional materials and their integration within existing language teaching programmes. Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

Johnson, K. (1977a) "The Adoption of functional syllabuses for general language teaching courses". La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 33, 5.

Johnson, K. (1977b) Adult beginners: a functional, or just a communicative approach? Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

Robinson, P. (1980) English for specific purposes. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, Pergamon Press.

Savignon, S. (1972) Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching. The Center for Curriculum Development, Inc. Philadelphia. Pa.

Stratton, F. (1977) "Putting the communicative syllabus in its place". TESOL Quarterly, 11, 2: 131-41.

Yalden, J. (1980) "The design of a balanced syllabus". Polycopie, Conference on Second Language Teaching and Learning. University of Western Ontario.